

# **Hvordan språket brukes som verktøy for å bli kjent**

En samtaleanalyse av velkomstsamtalen mellom lærer og elev  
første skoledag ved en videregående skole.

Ellen Lie Holten



Masteroppgave i retorikk og språklig kommunikasjon ved

Institutt for lingvistik og nordistikk

UNIVERSITETET I OSLO

VÅREN 2013



© Ellen Lie Holten

2013

”Hvordan språket brukes som verktøy for å bli kjent. En samtaleanalyse av velkmstamtalen mellom lærer og elev første skoledag ved en videregående skole”

Ellen Lie Holten

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: reprosentralen, Universitetet i Oslo



## Sammendrag

Enkelte videregående skoler arrangerer velkomstsamtale mellom lærer og elev første skoledag. I denne oppgaven brukes samtaleanalyse for å analysere 20 velkomstsamtaler ved en videregående skole i Akershus fylke. Velkomstsamtalen kategoriseres i utgangspunktet som en institusjonell samtale hvor lærer er den institusjonelle parten og har derved et ekstra ansvar som møteleder å sørge for at målene for samtalen blir innfridd. I tillegg har møteleder ekstra rettigheter til både å innlede og avslutte emner i møtet (Ford 2008).

Rektor ved skolen har definert to hovedmålsettinger for samtalen: Gjensidig informasjonsutveksling og at lærer og elev skal bli litt kjent. Med basis i teori (Svennevig 1999) om bekjentskap, tar jeg utgangspunkt i tre komponenter som sier noe om hvordan personlige relasjoner etableres i kommunikasjonen, nemlig at det etableres en viss grad av solidaritet (normativt plan), fortrolighet (kognitivt plan) og affeksjon (emotivt plan) mellom partene.

Jeg har gjennomført lyd- og videoopptak av 20 velkomstsamtaler ved skolen og har definert følgende hovedproblemstillinger som jeg ønsker å undersøke i denne studien:

*Hvordan foregår den direkte selvpresentasjonen strukturelt i velkomstsamtalen?*

*Hvordan brukes språket som verktøy for å etablere en personlig relasjon mellom lærer og elev i velkomstsamtalen?*

Fokuset har vært lagt på de stedene i samtaleene hvor samtaledeltakerne har bidratt med selvpresentasjoner. Først undersøkte jeg de strukturelle mønstrene i selvpresentasjonssekvensene og deretter undersøkte jeg hvordan selvpresentasjonene virker inn på etablering av en personlig relasjon.

Det er en gjennomgående tendens i samtaleene at selvpresentasjon foregår ved at lærer spør og eleven svarer med å fortelle om seg selv. Allikevel er det også funn som viser at samtaleene har mer uformelle trekk i de sekvensene hvor samtaledeltakerne i høyere grad samarbeider om å bli kjent. Resultatene viser at velkomstsamtalen må betegnes som en hybrid hvor det gjenkjennes trekk fra både institusjonelle og uformelle samtaler og at det er et stort forhandlingsrom for samtalepartene mellom de formelle og de institusjonelle trekkene.

Når det gjelder den språklige tilnærmingen mellom samtaledeltakerne i forhold til å etablere en personlig relasjon, viser resultatene at både lærer og elev bidrar positivt i dette arbeidet. I arbeidet med å utjevne maktforholdet mellom lærer og elev, bidrar lærer til dette

ved å vise interesse og følge opp elevenes selvpresentasjoner. I tillegg viser resultatene at begge lærernes fremvisning av deres identitet bidrar positivt til utjevning av maktforholdet, men på forskjellige måter. Den ene læreren (den ”kule”) bidrar til å utjevne asymmetrien ved å redusere sin makt, mens den andre læreren (den ambisiøse) bidrar til å utjevne maktforholdet ved å gi mer makt til elevene.

Funnene viser videre at både lærer og elev bidrar i samtale til å etablere felles kunnskapsplattform og at dette har en positiv innvirkning på det å etablere en personlig relasjon.

Lærernes bruk av høflighetsstrategier og samtalestil, både når det gjelder humor og ironi, tempo og tilnærminger til et potensielt vanskelig spørsmål viser varierte resultater i forhold til å etablere en personlig relasjon. Bidragene er stort sett positive og er i høyeste grad med på å etablere en personlig relasjon, men i og med at lærer og elev treffer hverandre for første gang i disse samtale, kan det også oppstå problemer i samtalen i forhold til usikkerhet når det gjelder felles kunnskapsplattform og felles forståelse for samtaleform.

## **Forord**

Denne oppgaven er skrevet som en avsluttende del av fem års studium ved UiO inkludert 2 års Masterstudium i Retorikk og Kommunikasjon ved Universitetet i Oslo.

Det å skrive denne masteroppgaven har vært en svært lærerik og krevende prosess, både faglig og personlig. Jeg vil derfor takke noen av dem som har hjulpet meg fram underveis.

Først og fremst en stor takk til min veileder Jan Svennevig for hans tålmodige bidrag og store engasjement underveis i prosessen. En vennlig og bestemt veileder som velvillig deler av sin rike kunnskap om faget. Takk også for en hjelpende hånd i forbindelse med lån av opptaksutstyr.

Så en hjertelig takk til rektor og administrasjon ved den videregående skolen som datamaterialet er hentet fra, for positiv mottakelse og tro på prosjektet. Likeledes tusen takk til lærere, elever og foreldre som så velvillig lot kameraer og mikrofoner få fange opp velkomstsamtalene første og andre skoledag – uten dere hadde jeg ikke hatt noe datamateriale!

Og sist, men ikke minst en stor, varm takk til min kjære familie som har bidratt på alle mulige måter med tid, tålmodighet og forståelse slik at jeg har fått bruke all den tid og alle de krefter som har vært nødvendig for å fullføre denne studien.

# INNHold

<b>Sammendrag.....</b>	<b>5</b>
<b>Forord.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Innledning og problemstilling.....</b>	<b>11</b>
1.1. Innledning og bakgrunn.....	11
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.3. Tidligere relevant forskning.....	14
1.4. Avhandlingens disposisjon.....	15
<b>2. Teori.....</b>	<b>17</b>
2.1. Innledning.....	17
2.2. CA – historikk og grunnleggende prinsipper.....	17
2.2.1. Turtaking og emneinitiering.....	18
2.2.2. Sekvensbegrepet.....	19
2.2.3. Minimale responser.....	19
2.2.4. Kontekstbegrepet.....	20
2.2.5. Den institusjonelle samtals funksjon og kjennetegn.....	21
2.2.6. Sosiale og personlige relasjoner.....	23
2.3. Etablering av personlig relasjon – solidaritet.....	26
2.3.1. Selvpresentasjon.....	26
2.3.2. Institusjonelle, sekvensielle trekk i direkte selvpresentasjon.....	26
2.3.3. Uformelle, sekvensielle trekk i direkte selvpresentasjon.....	28
2.4. Etablering av personlig relasjon – fortrolighet.....	29
2.4.1. Felles kunnskap.....	29
2.5. Etablering av personlig relasjon – affeksjon.....	30
2.5.1. Roller og identitet.....	30
2.5.2. Høflighetsstrategier og samtalestil.....	33
2.5.3. Et potensielt vanskelig spørsmål.....	34
<b>3. Metode.....</b>	<b>37</b>
3.1. Valg av metode.....	37
3.2. Induktiv og datadreven metode.....	38
3.3. Kvalitativ metode.....	38



3.4.	Validitet og reliabilitet.....	39
3.5.	Etiske vurderinger.....	41
3.6.	Presentasjon av datamaterialet.....	42
<b>4.</b>	<b>Selvpresentasjonens sekvensielle struktur.....</b>	<b>45</b>
4.1.	Innledning.....	45
4.2.	Intervjuramme.....	47
4.2.1.	Spørsmål fra lærer – selvpresentasjon fra elev .....	47
4.2.2.	Oppsummering.....	51
4.3.	”Bli-kjent-samtale”.....	51
4.3.1.	Spørsmål fra lærer – respons fra elev – oppfølging fra lærer.....	52
4.3.2.	Oppsummering.....	56
4.4.	Uoppfordret selvpresentasjon.....	57
4.5.	Strategisk selvpresentasjon.....	58
4.6.	Spørsmål fra elevene.....	61
4.7.	Oppsummering strukturer for selvpresentasjon.....	61
<b>5.</b>	<b>Samtaledeltakernes bidrag til etablering av personlig relasjon.....</b>	<b>63</b>
	<i>Forskningsspørsmål 1. Skaper lærer og elev en likeverdig personlig relasjon ved å utjevne maktforholdet dem i mellom?</i>	
5.1.	Innledning.....	63
5.1.2.	Identitetskonstruksjon .....	63
5.1.3.	Elevens initiativ i samtalen.....	66
5.1.4.	Oppsummering .....	67
5.1.5.	Diskusjon: Etablering av solidaritet for å oppnå personlig relasjon.....	70
	<i>Forskningsspørsmål 2. Skaper lærer og elev en personlig fortrolig relasjon i arbeidet med å etablere felles kunnskap?</i>	
5.2.	Innledning.....	73
5.2.1	Fortrolighet.....	73
5.2.2.	Etablere felles kunnskap.....	73
5.2.3.	Oppsummering .....	77
5.2.4.	Diskusjon: Etablering av fortrolighet for å oppnå personlig relasjon.....	79

*Forskningsspørsmål 3. Bidrar lærerens bruk av høflighetsstrategi og samtalestil til å etablere en personlig affektiv relasjon mellom lærer og elev?*

5.3. Innledning.....	81
5.3.1. Høflighetsstrategi og samtalestil.....	81
5.3.2. Tempo.....	84
5.3.3. Humor og ironi.....	95
5.3.4. Et potensielt vanskelig spørsmål.....	99
5.3.5. Oppsummering.....	104
5.3.6. Diskusjon: Etablering av affeksjon for å oppnå personlig relasjon.....	108
 <b>6. Avslutning.....</b>	 <b>111</b>
 Referanser.....	 115
 Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel.....	 119
Vedlegg 2: Velkomstbrev fra skolen til elev.....	121
Vedlegg 3: Skjema - Til velkomstsamtalen (elevversjon).....	123
Vedlegg 4: Forslag til innhold i velkomstsamtalen – kontaktlærerversjonen.....	125

# **1. Innledning og problemstilling**

## **1.1 Innledning og bakgrunn**

Tema for denne analysen er å se på hvordan lærer og elev bidrar til å etablere en personlig relasjon i velkomstsamtalen. Det er lagt et ekstra fokus på lærerens bidrag da læreren er den institusjonelle parten og har et større ansvar i samtalen i forhold til å sørge for at målene med samtalen blir innfridd.

Studien er basert på egne lyd- og videoopptak av 20 velkomstsamtaler fra august 2012 ved en videregående skole i Akershus fylke. Samtalene må i utgangspunktet betraktes som institusjonelle samtaler, da den ene samtaleparten er deltakende i samtalen i kraft av sitt arbeid som lærer ved skolen, samtalen finner sted på skolen og samtalen følger i stor grad skjemaer med spørsmål som både lærer og elev har forberedt seg på på forhånd. Samtalepartene treffer hverandre for første gang i denne samtalen. Velkomstsamtalen er ikke en lovpålagt samtale, men kun en samtale som noen skoler har innført som et bidrag for å trygge og lette overgangen for elevene mellom ungdomsskolen og videregående skole.

Rector ved skolen har definert to hovedmålsettinger for samtalen: Gjensidig informasjonsutveksling og at lærer og elev skal bli litt kjent. Denne todelingen av formålet med samtalene skaper en utfordring for samtalepartene ved at det er formulert både institusjonelle og uformelle mål med samtalen.

Velkomstsamtalen er altså en førstegangssamtale hvor et uttalt mål er at lærer og elev skal bli kjent og etablere en personlig relasjon. Ut fra tidligere studier av uformelle samtaler (Goffman, 1974, Maynard & Zimmerman 1984 og Svennevig 1999), kan man gå ut fra at når ukjente samtalepartnere kommer sammen for å ha en samtale, ønsker de å bli kjent med hverandre. De samarbeider om å finne felles plattformer av kunnskap, både for å kunne tilfredsstillende personlige ønsker om informasjon, men også for lettere å kunne føre en tilfredsstillende samtale ut fra felles kunnskaps- og interesseområder. Ukjente samtalepartnere utveksler altså gjerne informasjon om seg selv og hverandre for å finne felles plattformer som det er naturlig å bygge en videre samtale ut fra.

I andre samtaler som er mer underlagt institusjonelle rammer, er det ikke alltid man ser at samtalepartene søker etter felles personlig kunnskap for å etablere felles plattform for utvikling av personlige relasjoner. Man kan for eksempel tenke seg et offentlig kontor hvor samtalen kun dreier seg om formelle spørsmål. I slike samtaler er det uinteressant å forsøke å finne felles plattform.

En annen utfordring i velkomstsamtalen og i målet om å etablere en personlig relasjon, ligger i at maktfordelingen mellom samtalepartene i utgangspunktet er i ubalanse. Disse samtalerne er som tidligere nevnt i utgangspunktet institusjonelle samtaler, bestående av en lærer som er den institusjonelle parten og en elev. I tillegg er den institusjonelle parten voksen, mens eleven er en ungdom. For det tredje har læreren vært med på denne type samtaler flere ganger før, og utfører også 15 samtaler i løpet av disse to dagene som mine opptak er gjort. Lærer utfører en rutinemessig samtale, mens for eleven er dette et engangstilfelle og en unik samtale.

De konvensjonelle rammene for relasjonen mellom lærer og elev underbygger og forsterker også denne asymmetrien mellom samtaledeltakerne. I løpet av de tre årene disse samtalepartene skal ha en relasjon, er det grunn til å tro at det asymmetriske forholdet opprettholdes, da eleven er avhengig av å yte sitt beste for så til slutt å motta endelig ”lønn” for sin innsats i form av en karakter som blir satt av læreren. Læreren og eleven har altså et avhengighetsforhold i tre år som er bestemt av ytre faktorer hvor den ene parten er mer avhengig av den andre parten enn omvendt.

Det finnes mange analyser og mye forskningsmateriale på institusjonelle samtaler som består av en institusjonell representant og en ikke-institusjonell representant. Mange av disse samtalerne er imidlertid kommet i stand på bakgrunn av at den ikke-institusjonelle parten har tatt kontakt med en institusjon for å løse et oppstått problem (for eksempel lege/pasient-samtaler eller at en person har behov for assistanse enten fra politi, NAV eller andre offentlige institusjoner). I slike samtaler tar den som har et problem kontakt med institusjonen og møtet arrangeres på bakgrunn av dette med formål om å løse problemet. Mine samtaler derimot er basert på noen andre premisser og jeg oppsummerer som følger:

- møtet er initiert av skolens administrasjon, altså av en tredje-part
- både den institusjonelle samtaleparten og den ikke-institusjonelle samtaleparten er innkalt og forpliktet til å møte hhv. i kraft av sin jobb og rolle som lærer og sin rolle som elev
- møtet er initiert med ønske fra institusjonen om å lette hverdagen til den ikke-institusjonelle parten
- formålet med møtet er todelt, både utveksling av informasjon og et ønske om at samtalepartene skal bli litt kjent

Som de ovenstående premissene for samtalen indikerer, er det i mine samtaler interessant å se hvordan samtaledeltakerne utvikler situasjonen og beveger samtalen mot uformell samtale eller institusjonell interaksjon.

## 1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har definert to problemstillinger for denne studien:

1. Hvordan foregår den direkte selvpresentasjonssekvensen strukturelt i velkomstsamtalen?
2. Hvordan brukes språket til å etablere en personlig relasjon mellom lærer og elev i velkomstsamtalen?

Den første problemstillingen har en deskriptiv tilnærming, hvor jeg kartlegger hva som kjennetegner selvpresentasjonssekvensene i samtalene og i hvilken grad dette kan si noe om hvordan samtalen beveger seg innenfor institusjonelle eller mer uformelle rammer.

Den andre problemstillingen vil bære mer preg av vurderinger. Under denne problemstillingen vil jeg på bakgrunn av observasjoner i samtalen se hvordan samtalepartene bidrar språklig med å etablere solidaritet, fortrolighet og affeksjon som grunnlag for å etablere en personlig relasjon. Ut i fra interessante observasjoner i samtalene samt teori om komponenter som beskriver personlige relasjoner mellom samtaleparter (Svennevig 1999), har jeg definert tre forskningsspørsmål som jeg vil arbeide ut fra.

1. Skaper lærer og elev en likeverdig personlig relasjon ved å utjevne maktforholdet dem i mellom?
2. Skaper lærer og elev en fortrolig personlig relasjon ved å etablere felles kunnskap?
3. Bidrar lærerens bruk av høflighetsstrategier og samtalestil til å skape en affektiv personlig relasjon mellom lærer og elev?

Ved å finne trekk ved måten samtalepartene gjennomfører velkomstsamtalen i forhold til å oppfylle målet om å bli kjent, håper jeg å kunne belyse hva samtalepartene i velkomstsamtalen bidrar med språklig for å etablere en personlig relasjon. Det er et ønske at funnene i denne analysen også kan være til hjelp videre til senere bruk for andre som skal utføre velkomstsamtaler, eller andre samtaler som har de samme målsettingene. I tillegg vil mitt innsamlede datamateriale kunne bidra til å supplere den samlede forskningsdatabase av

samtaler ved Universitetet i Oslo og derved danne grunnlag for videre forskning innen samtaleanalyse.

### 1.3. Tidligere relevant forskning

Da velkomstsamtalen er en forholdsvis ny type samtale mellom lærer og elev, er det så vidt meg bekjent ikke gjort noen annen forskning på denne type samtale.

Mye av min analyse går på selve strukturen av samtalen og selvpresentasjonssekvensene, og i den anledning har jeg funnet relevant informasjon i tidligere forskning på institusjonelle samtaler generelt (Drew & Heritage 1992, Adelsvård 1995), og spesielt når det gjelder medieintervjuet (Heritage & Clayman 2010), lege-/pasientsamtaler (Heritage & Clayman 2010), møteledelse (Svennevig 2011, Ford 2008) og samtaler i andre offentlige institusjoner (Blomberg 2001). For også å kunne gjenkjenne og definere mer uformelle strukturer i selvpresentasjonssekvensene har jeg funnet stor støtte i Svennevigs (1999) forskning på førstegangsmøtendes arbeid i samtalen for å bli kjent. Mye av mitt arbeid i denne analysen har basis i Svennevigs forskning.

Det foreligger ikke så mye samtaleanalytisk forskning på lærer-/elevsamtaler i Norge. To masteroppgaver har fokus på lærer-/elevsamtaler, Syversen (2011) og Siggstedt (2012), men med hovedfokus på henholdsvis i hvilken grad lærernes samtalestrategier bidrar til en god dialog og om hvilke strategier pedagoger bruker for å fremme refleksjon og utvikle sosial handlingskompetanse hos elevene. Syversen fokuserer spesielt på spørsmålsstillingene lærerne benytter for å få eleven i tale. Siggstedt diskuterer hvordan lærer best mulig kan bidra i samtalen for at eleven skal kunne utvikle sosial handlingskompetanse. Begge studiene diskuterer i størst grad lærerens strategivalg i samtalen og hvordan dette gjør seg utslag i forhold de oppsatte mål for samtalen. Dette er relevant materiale også for mine samtaler, selv om velkomstsamtalen er en samtale med et annet formål og en annen bakgrunn lærer og elev imellom.

Det er også tidligere foretatt forskning på lærer-/elevsamtaler, blant annet Hofvendahl (2006) som også er en samtaleanalyse. Denne analysen er basert på 80 lærer-/elevsamtaler og tar for seg potensielle farer i skolens ”kvarts- og utvekkingsamtal”. Denne studien var en viktig støtte i mitt avsnitt om hvordan læreren tilnærmer seg et potensielt vanskelig spørsmål i velkomstsamtalen. I tillegg har jeg benyttet meg av Lassen og Breilid (2010) sin forskning i *Den gode elevsamtalen*. Deres forskning er basert på 14 videoopptak av lærere som trente på å forbedre sin elevsamtalepraksis. Denne boken har altså en mer pedagogisk vinkling, men spesielt i forbindelse med ”tapte øyeblikk” har jeg funnet nyttig materiale her.

#### 1.4. Avhandlingens disposisjon

Denne avhandlingen er satt sammen av 7 kapitler hvor dette kapitlet omhandler innledning og problemstilling. Kapittel 2 tar for seg teori, litt om historikk og grunnleggende prinsipper innen CA samt teoretisk vinkling på de problemstillinger som kommer fram i analysen. Kapittel 3 beskriver metodevalg, altså hvordan jeg har nærmet meg problemstillingen metodisk og praktisk. I kapittel 4 tar jeg for meg den deskriptive delen av analysen, nemlig den første problemstillingen hvor strukturene for selvpresentasjonssekvensene blir presentert. Videre blir samtaledeltakernes bidrag til etablering av personlig relasjon i velkomstsamtalen analysert i kapittel 5. Denne delen er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene og hver av disse delene avsluttes med en oppsummering og diskusjon. Observasjoner og funn blir vurdert opp mot de tre komponentene solidaritet, fortrolighet og affeksjon for å se en samlet vurdering av samtaledeltakernes bidrag til å etablere en personlig relasjon i velkomstsamtalen. Til slutt oppsummerer jeg oppgaven under ett og deler noen oppsummerende merknader om studiens betydning videre i kapittel 6.





## 2. Teori

### 2.1. Innledning

Samtalen er en helt grunnleggende form for kommunikasjon. Vi lærer å samtale fra vi er helt små og fortsetter med det livet ut. Samtalen fører oss mennesker sammen – og den splitter oss. Samtalen betyr mye i vårt daglige virke, og det er blant annet derfor så mange ønsker å forske på samtalen for å forstå dynamikken og mønstrene i hvordan og hvorfor samtalen utvikles i den retningen den gjør.

### 2.2. CA – historikk og grunnleggende prinsipper

Den anvendte metoden i min analyse av velkomstsamtalene er Conversation Analysis ("CA"). Metoden søker å avdekke samtalens orden og hvorfor samtaleparter sier det de sier akkurat når de sier det "Why that now?" (Sacks & Schegloff, ref. i Nielsen & Nielsen, 2005:26). Metoden baserer seg på analyse av opptak av autentiske samtaler, og det er fokus på deltakernes egne ressurser for meningsskaping i samtalene. For å kunne finne samtalens orden, må analysen rettes mot deltakernes ytringer i forhold til gjeldende normer, og ytringene må kunne påvises å ha konsekvenser for samtalens utvikling.

CA søker altså å finne de språklige tegnene i samtalen som viser at samtalepartene kontinuerlig forhandler om mening i samtalen gjennom forhandling om situasjonen og samtalepartenes rolle i situasjonen. John Heritage nevner fire grunnleggende antagelser innen CA (Nielsen & Nielsen 2005:29) (min oversettelse):

- 1) Interaksjonen er strukturelt organisert
- 2) Interaksjonelle bidrag er både kontekstbetinget og kontekstskapende
- 3) De to ovenstående forhold innebærer at ingen detaljer i en språklig interaksjon på forhånd kan avvises som tilfeldig eller interaksjonelt irrelevant
- 4) Detaljerte undersøkelser av sosiale interaksjoner oppnås best gjennom å studere data fra autentisk talespråk

CA er utviklet på bakgrunn av flere retninger innen samtaleforskning. Erving Goffman

<sup>1</sup>(1922-1982) var samfunnsforsker og konsentrerte seg om mikrososiologi og ga i 1959 ut boken *The Presentation of Self in Everyday Life* hvor han benyttet teatermetaforen og beskrev "vårt rollespill til daglig" og interaksjonen mellom mennesker i dagliglivet ble viktig for

---

<sup>1</sup> Kanadisk samfunnsforsker. Har hatt stor innflytelse på antropologisk og (i noe mindre grad sosiologisk

forskningen. Videre fremkom etnometodologien med Harold Garfinkel<sup>2</sup> (1917-2011) som rettet fokuset mot deltakerne i interaksjonen og deres egne ressurser og prosedyrer for meningsskaping, sett i forhold til normative forventninger. Men det var først med Harvey Sacks<sup>3</sup> (1935-1975) og det at han begynte å ta i bruk opptak av autentiske samtaler at forskningen beveget seg fra sosiologi til språk- og kommunikasjonsvitenskapen, og man fikk en empirisk tilnærming til etnometodologien og til det vi i dag kaller CA.

Innenfor CA har det også siden slutten av 1970-tallet i tillegg til analyse av uformelle, hverdagslige samtaler utviklet seg en ny retning som konsentrerer seg om de institusjonelle samtalene. Den første studien ble gjort av Atkinson og Drew, *Order in Court* (1979), men særlig siden Drew & Heritage ga ut *Talk at Work* i 1992, har interessen for studiet av institusjonelle samtaler, altså samtaler hvor minst en av samtalepartene deltar som representant for den institusjon han/hun er ansatt ved, fått fokus.

### 2.2.1. Turtaking og emneinitiering

For at samtalen skal ha mening, må samtaledeltakerne være enige om hvilket emne man samtaler om. Derneft er det en underliggende forståelse for at man stort sett snakker én og én og at taletiden blir fordelt mellom samtaledeltakerne.

Innen CA opererer man med begrepet tur-enheter (TCU, turn constructional units) som kan beskrives som det en deltaker sier fra han/hun begynner til han/hun stopper. Tur-enheter konstrueres for å markere overfor de andre samtaledeltakerne når i ytringen det gis en mulighet for andre til å ta over ordet. Tur-enheter kan markere både mulige ferdiggjørelsespunkter (PCP, possible completion points) hvor det gis en mulighet for en ny taler til å ta ordet, og overgangsrelevante steder (TRP, transition relevance places) som ses på som et ferdiggjørelsespunkt og hvor det forventes at en ny taler tar ordet. Dette skaper altså et system for hvordan tale-turene fordeles mellom samtaledeltakerne. Det finnes i hovedsak tre forskjellige signaler på at turenheter avsluttes og det oppstår et overgangsrelevant sted. For det første vil en syntaktisk ferdigstilt ytring kunne gi signaler om at taleturen er ferdig. Derneft gir prosodien i ytringen mange signaler om ferdigstillelse eller ønsket fortsettelse. Om turenheten har stigende eller fallende prosodi kan gi signaler til samtaleparten om hvorvidt taleturen er avsluttet eller ei. I tillegg til grammatiske og prosodiske forhold, kan

---

<sup>2</sup> Amerikansk sosiolog og etnometodolog. Kjent for etablering og utvikling av etnometodologien som et forskningsfelt innen sosiologien. (Herold Garfinkel, 2013)

<sup>3</sup> Amerikansk sosiolog inspirert av den etnometodologiske tradisjon. Grunnla disiplinen Conversation Analysis. (Harvey Sacks, 2013)

også pragmatiske forhold avgjøre om et mulig ferdiggjørelsespunkt er et overgangsrelevant sted (Nielsen & Nielsen 2005:49), altså om ytringen inneholder en pragmatisk ferdigstilling.

### 2.2.2. Sekvensbegrepet

Når ytringer organiseres parvis kalles dette turpar som er et sentralt begrep innen CA og samtidig kjernen i organiseringen av turtakingen. Et turpar bestående av to taleturer betegnes som den minimale sekvens.

En annen grunnide med CA er at samtaler er sekvensielt organisert. I samtaler er det ofte snakk om hvilket emne det samtales om, men spesielt innen CA kan det være fornuftig noen ganger å se bort fra emnet og heller dele samtalen opp i sekvenser for å forstå hva som egentlig foregår i interaksjonen. Mange av de ytringer som kommer fram i en interaksjon kan ofte heller beskrives som om de *brukes* til noe eller at ytringene *gjør* noe i samtalen, enn at det som sies bare handler om noe eller brukes til å fortelle om noe (Shegloff i Nielsen & Nielsen, 2005:61).

Innen CA viser det seg at det kan være fornuftig å dele opp samtalen i sekvenser som et ledd i å organisere samtalen. Innen en sekvens kan man se bort fra emnet og heller konsentrere seg om hvordan handlingene er organisert. Shegloff (i Nielsen & Nielsen, 2005:61) sier videre at fordelene med sekvensstrukturen er at den ”i sig selv kan skape organisatorisk sammenheng i samtalen, samt at sekvensstrukturen holder selv ved misforståelser mellom samtaleparterne”.

Som nevnt ovenfor blir et turpar bestående av to taleturer betegnes som den minimale sekvens. Ut fra dette kan sekvensene utvides med forskjellige ekspansjoner som pre-sekvenser som forespeiler en handling, innskuddssekvenser som er en reaksjon på førstedelen av sekvensen og postsekvenser som anses som kvitteringer.

Sekvensene er i utgangspunktet 2- eller 3-leddet avhengig av situasjonen og type samtale. I institusjonelle samtaler, som for eksempel i en intervjusituasjon, er sekvensene ofte 2-leddet og består kun av et spørsmål med et tilhørende svar. I en personlig, mer hverdagslig samtale derimot, kan man ofte se sekvenser som er 3-leddet, hvor A spør, B svarer og A følger opp B's svar.

### 2.2.3. Minimale responser

De minimale responsene er svært viktige og hyppig brukt i samtaler. Minimale responser er en samlebetegnelse på korte ord eller ytringer som er med på å bekrefte det den andre parten

sier. En minimal respons gjør ikke krav på taleturen, men har andre viktige funksjoner i samtalen som ”tilstandsskiftemarkør” (et uttrykk for en endring i informasjon eller mening), ”pre-lukker” (initiere en mulig pre-lukking av emne ved å få bekreftelse for felles mening), ”fortsettelsesmarkør” (markerer respekt for den andres taleturn og interesse for det den andre talerens fortelling) og ”bekreftelser” (bekrefter med fallende intonasjon) (Nielsen & Nielsen 2005).

#### 2.2.4. Kontekstbegrepet

Kontekst er et viktig begrep innen CA. Samtaledeltakerne vil naturlig til enhver tid være påvirket av forskjellige kontekstuelle ressurser (Linell 1998:128). Disse ressursene kan være potensielle kontekster som kan aktualiseres gjennom handlingene samtalepartnerne i mellom, når samtalen finner sted. Det finnes uendelig mange potensielle kontekster som kan være aktuelle for påvirkningen av en samtale. Det er imidlertid ikke alle typer kontekster som er relevante for utviklingen av samtalen. Man kan i grove trekk skille mellom to typer kontekster.

Den ene dreier seg om den konteksten som drives fram gjennom selve interaksjonen. Sidnell (2010) nevner for eksempel at et spørsmål i samtalen produserer en bestemt kontekst i samtalen og en forventning om en ny handling/ytring. Man kan altså si at de interaksjonelle bidragene i samtaler er *kontekstskapende*, da alle ytringer også skaper en ny situasjon i samtalen som fornyer konteksten og skaper forventninger om nye ytringer fra samtalepartnerne.

Den andre type kontekst er mer påvirket av det ytre, altså utenfor selve interaksjonen. For det første finnes det ytre sosial kontekst som har å gjøre med for eksempel samtalepartenes kjønn, etnisitet og religion. I tillegg finnes det annen ytre kontekst som har mer med når og hvor interaksjonen finner sted. Slike ytre påvirkninger ser man gjerne i institusjonelle omgivelser hvor det foregår interaksjoner. De interaksjonelle bidragene som blir konstruert på bakgrunn av denne type ytre påvirkning kan defineres som *konteksbetinget*.

Kontekst er altså viktig og uungåelig innenfor CA. Det er imidlertid et mål innen tradisjonell CA og se bort fra ytre kontekst. Samtaledeltakerne gir selv signaler og tegn i samtalen om hvordan foregående ytring blir oppfattet og forstått i konteksten. Heritage (i Sidnell 2010:247) har forsket på et lite ord som ”oh” og kommet fram til at selv denne lille ytringen brukes til å antyde ”that its producer has undergone some kind of change in his locally current state of knowledge, information, orientation or awareness”, altså en

tilstandsskiftemarkør. Ved nøyaktig og systematisk gjennomgang av autentiske samtaler, kan man altså finne ut gjeldende kontekst ved kun å se på ytringene.

”It is a systematic consequence of the turn-taking organization of conversation that it obliges its participants to display to each other, in a turn’s talk, their understanding of other turns’ talk. More generally, a turn’s talk will be heard as directed to a prior turn’s talk, unless special techniques are used to locate some other talk to which it is directed.

(Sacks, Schegloff & Jefferson 1974:728)

Mikhail Bakhtin (1998) er opptatt av at ”alle ytringer er ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede” hvor alle ytringer er basert på foregående ytringer og hvor samtaledeltakere strever etter å finne forståelse i tidligere ytringer og skape forståelse hos andre med sine egne ytringer. Denne forståelsen av sammenhengen med kontekst og samtale samsvarer godt med den tilnærmingen en CA-analytiker også har til kontekst, nemlig at forskjellig typer kontekst er tilstede som et bakteppe, men at det er ytringene i seg selv som er grunnlaget for analysen.

Men som vi har sett ovenfor, blir man stilt overfor kontekstuelle utfordringer når man analyserer institusjonelle samtaler. Som tidligere nevnt, fremlegger Drew & Heritage (1992) som et av kjennetegnene på institusjonelle samtaler, at institusjonelle samtaler opererer innenfor spesielle rammer som skaper en egen kontekst. Denne konteksten har å gjøre med forventningene samtaledeltakerne møter til samtale med og den rollefordelingen som gjør at samtalen forløper etter den måten som er tenkt. Denne problemstillingen er sentral i min analyse nettopp fordi jeg ser på i hvilke tilfeller i samtaler læreren utfører sin rolle som den institusjonelle representanten med tilhørende plikter og rettigheter, og i hvilke tilfeller læreren beveger seg ut av denne rollen og samtalen er mer balansert i forhold til makt og distanse og har gjenkjennelige trekk på mer hverdagslige samtaler. Den grunnleggende tanken om kun å ta hensyn til kontekst som fremkommer i ytringene gjelder også i institusjonelle samtaler.

### 2.2.5. Den institusjonelle samtals funksjon og kjennetegn

Den institusjonelle samtalen skiller seg fra den mer uformelle, hverdagssamtalen på flere måter. Basert på studier av forskjellige typer institusjonelle samtaler er det klart at turtakingssystemet er annerledes enn i hverdagssamtaler. Den institusjonelle parten har i kraft av sin stilling en større dominans i samtalen og har derved større rettigheter og et større ansvar for å styre turallokering og emneskift i samtalen (Linell 1998:221).

I introduksjonskapittelet til Drew & Heritage (1992) fremlegger de et tredelt forslag til kjennetegn på institusjonelle samtaler (mine kursiveringer):

1. Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to some core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by *goal orientations* of a relatively restricted conventional form.
2. Institutional interaction may often involve special and particular constraints on what one or both of the participants will treat as *allowable contributions* to the business at hand.
3. Institutional talk may be associated with inferential *frameworks and procedures* that are particular to specific institutional contexts.

Den institusjonelle samtalen har altså en sterkere målorientering i forhold til samtalsinnhold enn en mer hverdagslig samtale. Dette gir seg utslag i at de ovenfor nevnte spesialiserte mønstrene som følges i en institusjonell samtale er fokusert mot et mål for samtalen, i motsetning til hverdagslige samtaler som består av lokalt forhandlede mønstre når det gjelder turtaking og emnevalg og som derved gjør at samtalen utvikles i forhold til disse lokale forhandlingene og kan bevege seg i flere, uspesifiserte retninger. Det ligger også innenfor samtaletypens rammeverk at det er visse, gitte "tillatte" bidrag til samtalen, altså at samtalepartene har en felles forståelse av hva den institusjonelle samtalsramme og mål er og bidragene fra samtalepartene dreier seg om emner som har med dette å gjøre.

Annen relevant litteratur innen institusjonelle samtaler som jeg har funnet støtte i er samtaleforskning i møter i arbeidslivet. Læreren er i velkomstsamtalen den institusjonelle parten og dermed den naturlige møteleder. Cecilia Ford (2008) utdyper hvordan møteleder kan holde struktur i møtet og bruk av turallokering i møter. Den institusjonelle parten, læreren i dette tilfellet, følger også et skjema med temaer som skal og bør gjennomgås på møtet. I kraft av sin naturlige dominans i møtet og skjemaet han/hun skal følge, vil også læreren avgjøre hva samtalen skal handle om og hvor lenge den skal vare. Ut i fra disse kriteriene, vil også læreren ha retten til å stille spørsmålene og tolke og vurdere svarene (Adelsvård 1995:117). Læreren vil altså ha rett til å åpne og avslutte samtalen og også i stor grad være den som åpner og lukker emner i samtalen.

Den institusjonelle samtalen følger ofte en fast inndeling av samtalen i faser som er tilpasset den konkrete institusjonelle samtalen. Den institusjonelle samtalen innledes ofte med en definisjon av samtalsformål og avsluttes med en bekreftelse på at målet er oppnådd (Nielsen & Nielsen 2005:117). På bakgrunn av studier er det formulert spesifiserte faseinndelinger for flere institusjonelle samtaler, blant annet lege-/pasientsamtaler (Heritage

& Clayman 2010:105) og ansettelsesintervjuer (Adelsvård 1995:121). Når det gjelder strukturen for den institusjonelle samtalen sett under ett, mener Linell (1990:22) at den er inndelt i fem faser. Velkomstsamtalen følger også dette mønsteret. Det er variasjoner samtalene i mellom, i hvilken grad de forskjellige fasene får fokus og hvor mye tid som blir brukt på hver fase, og fase 2 og 3 blir i noen samtaler byttet om, men allikevel kan man se konturene av denne inndelingen i alle velkomstsamtalene i mitt materiale.

- 1) Åpningsfase.
- 2) Informasjonsfase.
- 3) Samtalefase.
- 4) Oppklaringsfase.
- 5) Avslutningsfase.

Jeg vil henvisne til disse fasene underveis i analysen for å kunne plassere enkelte aktiviteter på rett sted og i rett fase av samtalen.

## 2.2.6 Sosiale og personlige relasjoner

Svennevig (2011) definerer tre dimensjoner for etablering av sosiale relasjoner. Disse dimensjonene har vært utgangspunkt for formuleringen av mine påstander som danner basis for forskningen.

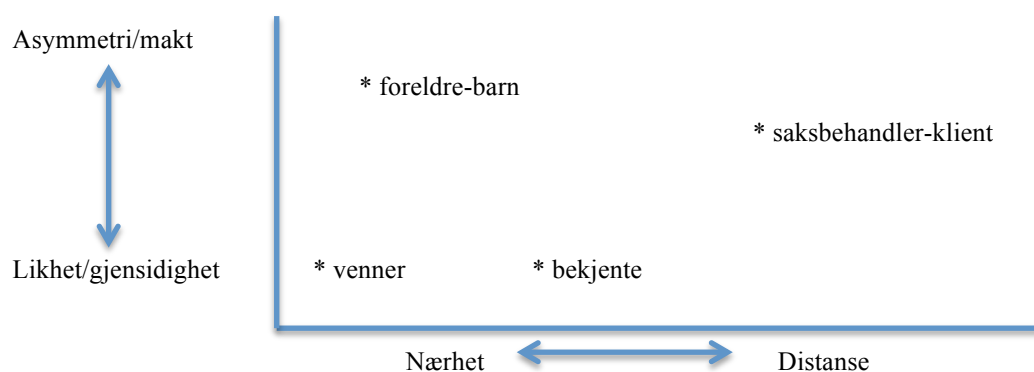
*Den normative dimensjonen* handler om hvilke rettigheter og plikter samtalepartene har overfor hverandre i interaksjonen. I en institusjonell samtale vil fordeling av rettigheter og plikter være annerledes fordelt enn i en mer uformell, hverdagslig samtale. I en institusjonell interaksjon vil den institusjonelle parten inneha større rettigheter og plikter enn den andre parten. Makten er derfor ujevnt fordelt mellom samtalepartene og maktforholdet er derved asymmetrisk. Heritage (1997) foreslår 4 typer asymmetri innen institusjonelle samtaler:

- 1. Deltakerasymmetri**  
Den institusjonelle parten opererer ofte saks- og oppgavebasert
- 2. Interaksjonell asymmetri og institusjonell "know-how"**  
Ulikt engasjement og involvering i saken
- 3. Epistemisk varsomhet og kunnskapsasymmetri**
- 4. Rettigheter til tilgangen til kunnskap**

*Den epistemiske dimensjon* handler om graden av gjensidig bakgrunnskunnskap. Clark & Marshall (i Svennevig 1999) skiller mellom to typer kunnskap, nemlig den encyklopediske kunnskap og dagbokkunnskap. Encyklopedisk kunnskap er den kunnskap om verden som er knyttet til et kulturelt fellesskap. For lærer og elev i velkomstsamtalen vil dette dreie seg om ekspertise og kunnskap om lærer-/elevsamtaler generelt og kunnskap som har med skoleverket og fag å gjøre. Dagbokkunnskap er knyttet til individet og den gjensidige kunnskap som vi deler på basis av tidligere samhandling (Svennevig 2009:58). For lærer og elev i velkomstsamtalen vil dette være å finne felles kunnskap utenfor ”skolekunnskap” som kan skape et fellesskap og fortrolighet. Det er grunnleggende for samtaleparter å ha en viss felles bakgrunnskunnskap<sup>4</sup> for å kunne ha en meningsfull samtale (Clark, 1996).

*Den affektive dimensjon* handler om hvilke følelsesmessige bånd samtalepartene klarer å knytte i samtalen. Det å få fram en gjensidig positiv innstilling til hverandre som samtalepartnere kan oppnås ved å vise interesse for sin samtalepartner og å la han eller henne bli fokus for samtalen. Som regel vil også det å la seg selv som person komme fram i samtalen være et positivt bidrag til gjensidig affeksjon. Ved å etablere gjensidig anerkjennelse basert på tegn i samtalen som bekrefter at man liker hverandre, er med på å skape en tettere relasjon mellom partene og en mer kameratslig samtalestil.

Den normative dimensjon sier altså noe om *maktforholdet og asymmetrien* mellom samtalepartene og den epistemiske og affektive noe om *nærhet* mellom samtalepartene. Forholdet mellom makt og gjensidighet og nærhet og distanse er fremstilt i figur 7 hos Svennevig (2009:115):

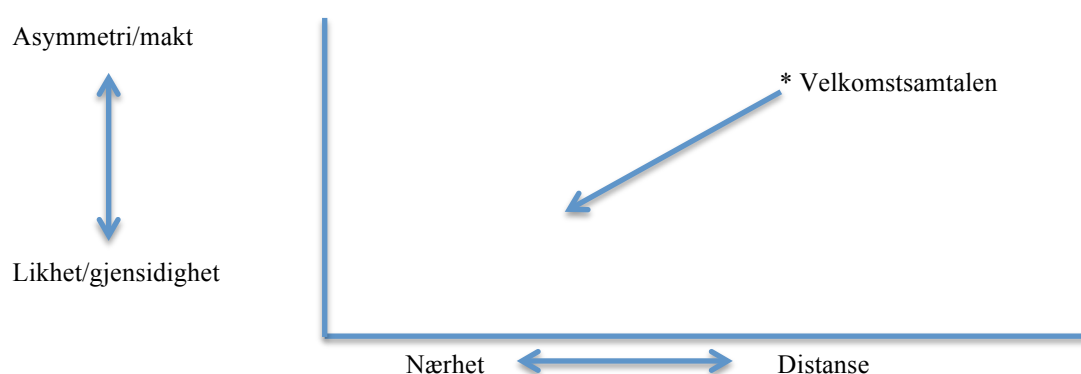


Figur 1. Makt og distanse som variabler for sosiale relasjoner

<sup>4</sup> Herbert H. Clarks begrep ”common ground” (Clark 1996).



Figuren viser maktfordelingen og forholdet mellom nærhet og distanse i noen kjente sosiale relasjoner. I velkomstsamtalene kan man tenke seg at når samtaledeltakerne møtes til samtalen som ukjente i en lærer-/elevsituasjon, vil man kunne si at forholdet er preget av asymmetri og distanse. I løpet av samtalen er det ønskelig at det skal utvikles en viss nærhet mellom lærer og elev. Som et ledd i dette, vil det også være ønskelig med noe utjevning av maktfordelingen mellom samtaledeltakerne. I kraft av deres roller som lærer og elev vil det alltid være noe asymmetri og ubalanse i maktfordelingen, men i enkelte situasjoner eller deler av samtalen kan det oppnås større likhet og gjensidighet, for eksempel i enkelte selvpresentasjonssekvenser. Det vil altså være et mål med samtalen å bevege relasjonen mot mer nærhet og gjensidighet.



Figur 2. Ønsket utvikling av nærhet og gjensidighet i Velkomstsamtalen.

”For å kunne si noe om hvordan selvpresentasjonssekvensene i samtalen bidrar til å etablere en personlig relasjon, må sekvensenes funksjoner diskuteres i forhold til hvordan personlige relasjoner etableres i kommunikasjon” (Svennevig 1999:50).

Det er altså nødvendig å trekke observasjonene innen de tre dimensjonene mot hvordan personlig relasjon etableres. Svennevig (1999) opererer med en teoretisk definisjon av personlige relasjoner som inkluderer komponentene solidaritet, fortrolighet og affeksjon.

*Solidaritet* oppnås i samtaler hvor det gjenkjennes et sett av gjensidige rettigheter og forpliktelser. For å utjevne asymmetrien mellom lærer og elev må enten lærer vise at han/hun avgir noe makt eller elev vise at han/hun tar makt.

*Fortrolighet* oppnås når det etableres en felles referanseramme av personlig informasjon. Ved å finne felles kunnskap innen encyklopedisk kunnskap eller dagbokkunnskap vil samtalepartene kunne bruke sine kunnskapsregistre innen de forskjellige kulturelle fellesskap man gjenkjenner i samtalen, for å etablere fortrolighet til hverandre.

*Affeksjon* etableres ved at samtalepartene viser hverandre gjensidig anerkjennelse og tiltrekning.

## 2.3. Etablering av personlig relasjon - solidaritet

### 2.3.1. Selvpresentasjon

Selvpresentasjon regnes i denne studien som steder i samtalen hvor en av samtaledeltakerne gir personlig informasjon om seg selv. Det kan være direkte eller indirekte.

Direkte selvpresentasjon regnes som alle de stedene hvor en av samtaledeltakerne svarer direkte på en oppfordring fra den andre samtaledeltakeren om å gi noe informasjon om seg selv. Indirekte selvpresentasjon regnes som alle de stedene hvor en av samtaledeltakerne på en mer indirekte måte sier noe om seg selv. Gjennom for eksempel implikaturer (Grice i Svennevig 2009), hvor man kan finne en underliggende mening i det som blir sagt, kan en person si noe om seg selv uten å formulere dette eksplisitt.

Målet for velkomstsamtalen er som tidligere nevnt todelt og det kan by på utfordringer for samtalepartene. Samtidig som det skal utveksles informasjon på bakgrunn av skjemaene som elevene har fylt ut på forhånd, og et annet skjema som gir læreren forslag til hva som skal gjennomgås i møtet, har samtalen også et mål om at lærer og elev skal bli litt kjent for å trygge og lette overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Dette oppfordrer til en vekslning mellom normer for institusjonelle og hverdagslige samtaler. De institusjonelle rammene for en samtale kan være med å begrense spennet og variasjonen i de interaksjonelle handlingene, mens en hverdagslig samtale er mer åpen for et videre spenn og større variasjon (Heritage & Clayman 2010:17) og det kan være utfordrende både for lærer og elev å vite når man beveger seg innenfor hvilken ramme.

Jeg finner det derfor nødvendig å se på teori som omhandler selvpresentasjon i både institusjonelle og mer hverdagslige samtaler.

### 2.3.2. Institusjonelle, sekvensielle trekk i direkte selvpresentasjon

Som jeg har nevnt tidligere, har de institusjonelle samtalene visse funksjoner og kjennetegn. Blant annet framkommer det et bestemt mønster i de institusjonelle samtalene som viser seg som at den institusjonelle representanten er den som spør og ”klienten” er den som svarer. Den institusjonelle representanten kan også tillate seg å vurdere svarene, enten som ikke tilfredsstillende for deretter å spørre mer, eller å avbryte når han/hun mener at svaret er godt nok (Adelsvärd 1995:117). I tillegg følger den institusjonelle samtalen gjerne et ferdig oppsatt

skjema for samtalen. Dette kan være nødvendig både for å sikre at møtet blir effektivt slik at man får berørt alle relevante emner innen tiden (for et institusjonelt møte er ofte tidsbegrenset), men også for at alle klienter skal bli behandlet likt (Adelsvård 1995:117). Som Heritage & Clayman sier det (2010:16) bygger analyse av institusjonelle samtaler på ”basic findings about the institution of talk as a means to analyze the operations of other social institutions in talk”.

I mine samtaler er læreren den institusjonelle representanten og han/hun utfører også den institusjonelle representantens rolle ved at han/hun er den som i størst grad spør og det er eleven som svarer. Det er også læreren som i all vesentlighet bestemmer emnet i samtalen ut fra punktene på skjemaet som er levert ut på forhånd fra skolens administrasjon (bortsett fra ett tilfelle hvor eleven beholdt skjemaet og i stor grad styrte samtalen, samtale 4).

Da det ikke finnes noe forskning som går direkte på denne type samtale (velkomstsamtalen), har jeg funnet fram teori og forskningsmateriale på samtaler som har lignende trekk. Både lege-/pasientsamtaler og nyhetsintervjuer har trekk som til en viss grad er sammenlignbare med velkomstsamtalen.

John Heritage og Steven Clayman (2010) legger fram flere forskningsresultater på lege-/pasientsamtaler og drøfter også på bakgrunn av dette hvordan både lege og pasient kan nærme seg beskrevne dilemmaer som oppstår i alle fasene av samtalen. Det som er likt i disse institusjonelle samtalene med velkomstsamtalen, er de institusjonelle rammene og at både den institusjonelle parten i samtalen og den uformelle parten er interessert i både å gi og motta informasjon. Det som er ulikt er for det første at det i lege-/pasientsamtaler er pasienten selv som har definert et problem som han/hun oppsøker den profesjonelle part for å få løst. Man kan til en viss grad si at det samme er tilfellet i velkomstsamtalen, i og med at eleven har søkt seg til skolen og ønsker å få ”løst et utdanningsproblem”, men pasienten ønsker et svar på spørsmålet der og da og en instruks om hvordan problemet skal løses. Eleven skal bruke 3 år på å fullføre videregående skole, og selv om læreren har en viss påvirkningskraft i henhold til hvordan eleven best skal nå målet, er det til slutt eleven selv som må ”løse problemet” og læreren kan ikke etter dette møtet gi klare direktiver til løsning av dette ”problemet”. For det andre er det i velkomstsamtalene et uttrykt mål med møtet at lærer og elev skal bli ”litt kjent”. Denne dimensjonen er ikke tilstedeværende i en lege-/pasientsamtale. For det tredje er relasjonen mellom lærer og elev avgrenset tidsmessig til å vare i tre år og i løpet av disse tre årene skal de møtes jevnlig og måtte forholde seg til hverandre i hverdagen.

Som en konsekvens av det felles målet for både lege-/pasientsamtaler og lærer-/elevsamtaler om felles informasjonsutveksling er det et mål og ønske fra den institusjonelle

parten å få pasienten/eleven i tale. Det er altså sammenlignbare utfordringer i å utforme spørsmål på en slik måte at pasienten/eleven ønsker å gi et fyldig og relevant svar. I lege-/pasientsamtaler er det forsket på og funnet ut at det å stille åpne, ikke prefererte spørsmål leder til lengre, mer utfyllende svar (Heritage & Clayman, 2010).

Som respons på pasientens presentasjon av sin helsemessige status (selvpresentasjon) viser forskning (Heritage & Clayman 2010) at legen i stor grad svarer med minimale responser som ved hjelp av prosodien indikerer enten at legen ønsker at pasienten skal fortsette, eller at legen er fornøyd med svaret. Legen er også opptatt av å notere pasientens svar for å kunne arkivere og eventuelt rapportere videre. En lege-/pasientsamtale vil altså i stor grad være preget av spørsmål og svar og befestes som en institusjonell samtale med 2 sekvenser, nemlig spørsmål og svar, og resultatet ender opp med en skriftlig rapport.

En annen institusjonell samtaleform som kan gjenkjennes i enkelte sekvenser i velkomstsamtalene, er nyhetsintervjuet. Disse sekvensene i velkomstsamtalen er relativt formelle og sekvensene er 2-delte og består av spørsmål fra lærer og svar fra elev. I et nyhetsintervju har imidlertid intervjueren et ansvar i forhold til å forholde seg nøytral (Heritage & Clayman 2010:225), mens denne nøytraliteten ikke er viktig i velkomstsamtalen. Tvert i mot, er det ønskelig at læreren også gir tilbakemeldinger og viser engasjement i det eleven forteller, nettopp for at samtalepartene kan bli litt kjent. I tillegg nevner Heritage & Clayman at nyhetsintervjuere skal være på vakt og stille spørsmål som gjør at intervjueren får mest mulig ut av intervjuobjektet og at ikke intervjueren lar intervjuobjektet ”slippe unna” med lettvinde svar. I velkomstsamtalen derimot er ett av hovedmålene å trygge og lette overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Sammenlignet med nyhetsintervjuet, har altså velkomstsamtalen strukturmessige likheter og samme hovedmål når det gjelder å spørre for å få svar, men det er noe mer usikkerhet rundt sammenligningen med utspørrerens engasjement og pågåenhet.

### 2.3.3. Uformelle, sekvensielle trekk i direkte selvpresentasjon

Andre sekvenser i velkomstsamtalene ser ut til å bevege seg litt ut av den institusjonelle rammen og minner mer om uformelle samtaler hvor to førstegangsmøtende ønsker å bli kjent. I disse sekvensene har jeg støttet meg til Svennevig (1999) og hans forskning på ukjentes arbeid i førstegangsmøter for å bli kjent, nemlig selvpresentasjonssekvensene. Svennevig peker på sekvenser som er 3-leddet, altså hvor den som innleder en selvpresentasjonssekvens med et spørsmål også følger opp det svaret han/hun får for å bringe

samtalen videre til en felles referanseplattform hvor samtalepartene utvikler relasjonen og blir bedre kjent.

Svennevig (1999) deler inn slike selvpresentasjonssekvenser i 3 deler; *det innledende spørsmål, responsen og oppfølgingen* (se modell nedenfor). I samtaleene i mitt materiale er det lærerne (A) som stiller de innledende spørsmålene i selvpresentasjonssekvensene og elevene (B) som responderer, og videre læreren som følger opp.

Svennevigs (1999:49) oversikt over trekkene i selvpresentasjonssekvensen er som følger:

1)	A:	Spørsmål som gjelder den andres:
	-	felleskapstilhørighet
	-	biografi
2)	B:	Selvpresentasjon
		Foretrukket respons: ekspanderende (emnegenererende)
		Ikke-foretrukket respons: minimal (impliserer avslutning eller ekstra innsats fra A)
3a)	A:	Ikke-foretrukket respons: minimal
	→	Gjenta trinn 1 og 2 (avslutte emnet og introdusere et nytt)
	→	Returspørsmål fra B
3b)	A:	Fortsettelsesmarkør:
		Positiv vurdering (nyhetsmarkør, interesse markør)
		Emnefokalt spørsmål
3c)	A:	Selvorientert kommentar (egne kunnskaper, erfaringer)

Figur 3: Trekkene i selvpresentasjonssekvensen

## 2.4. Etablering av personlig relasjon - fortrolighet

### 2.4.1. Felles kunnskap

Når man ønsker bli kjent med et annet menneske er det i følge Maynard & Zimmerman (1984) naturlig å først stille spørsmål som har til hensikt å kunne kategorisere samtaleparten i en allment kjent gruppering, for eksempel geografisk eller kulturelt. I mine samtaler vil dette naturlig være spørsmål som ”hvor kommer du fra?”, ”hva gjør du på fritiden?” og ”kjenner du noen andre som skal begynne her?”. Man kaller gjerne disse spørsmålene for kategoriseringsspørsmål (Svennevig 1999).

Etter læreren har funnet en kategori eleven tilhører, for eksempel hvor eleven bor, kan han/hun gå videre og finne ut hvordan eleven skal komme seg til og fra skolen. Dette er

spørsmål som har mer med eleven som individ å gjøre, nemlig det å finne ut om elevens funksjon innen den kategorien man har funnet fram til. Denne type spørsmål som har med å kartlegge samtalepartens funksjoner innenfor en kategori kalles biografiske spørsmål (Svennevig 1999). De biografiske spørsmålene blir som regel stilt etter et kartleggingsspørsmål for å utdype informasjonen man tilegnet seg om tilhørigheten til en kategori.

## 2.5. Etablering av personlig relasjon - affeksjon

### 2.5.1. Roller og identitet

I velkomstsamtalen er rollene mellom deltakerne klart og tydelig fordelt. Deltakerne består av en lærer, en elev og eventuelt en forelder (en forelder tilstede i 8 av 20 samtaler). I rammen som en lærer-/elevsamtale, arrangert på skolen finner man en del faste og noen litt mer usikre konvensjoner for hvordan et slikt møte skal foregå.

Både læreren, eleven og eventuelt forelderen har roller som skal fylles i den handlingen en velkomstsamtale er. Rollene samtaledeltakerne har i en interaksjon fordeles i forhold til hverandre i situasjonen. I velkomstsamtalen er de definerte rollene nettopp lærer-rollen, elev-rollen og eventuelt foreldre-rollen med de gjeldende konvensjoner for de rollene i en lærer-/elevsamtale som velkomstsamtalen er. I en interaksjon som denne vil samtaledeltakerne forholde seg til hverandre på bakgrunn av det man vet om lærer-rollen og elev-rollen fra før og den måten man vet at disse rolleinnhaverne forholder seg til hverandre i en lærer-/elevsamtale.

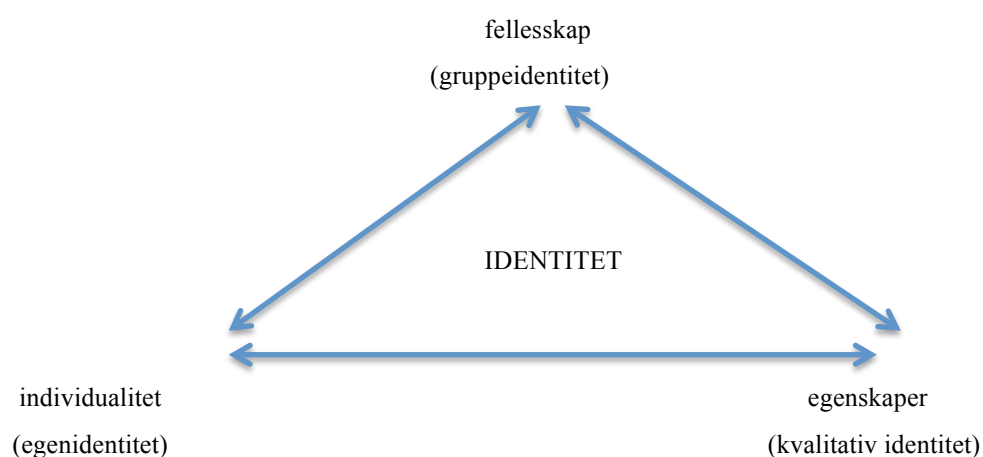
Goffman (1992) er opptatt av hvilke roller vi beveger oss innenfor i de forskjellige sammenhengene i dagliglivet. Han benytter en teatermetafor og mener vi veksler mellom forskjellige roller i de forskjellige sammenhengene og at vi både *gir* og *avgir* forskjellige uttrykk i interaksjonen - både bevisst og ubevisst. Han er spesielt opptatt av de uttrykk man avgir, nemlig de som kommer fram mer ”utilsiktet” i interaksjonen, bevisst eller ubevisst (Goffman 1992:13). I min analyse finner jeg de uttrykkene som blir *gitt* i de direkte selvpresentasjonene og de uttrykkene som blir *avgitt* i de indirekte selvpresentasjonene. De indirekte selvpresentasjonene jeg har analysert kommer til uttrykk gjennom indirekte informasjon som blir gitt (fortrinnsvis verbalt i min analyse) og kan ofte knyttes opp til den samtalestilen læreren viser gjennom samtalen at han/hun bruker.

Deltakerne i velkomstsamtalen har flere års erfaring fra nettopp interaksjon mellom lærer og elev og har en viss trening i å delta i lærer-/elevsamtaler og derved fylle rollene som

lærer og elev i denne situasjonen. Men velkomstsamtalen har noen nye variabler knyttet til seg i forhold til den ordinære elevsamtalen<sup>5</sup>, nemlig at det er et førstegangsmøte mellom læreren og eleven og at samtalen har som mål ikke bare å utveksle informasjon, men også å bli litt kjent. Dette gjør at samtaledeltakerne i velkomstsamtalen ikke bare har en mulighet, men også et insitament til ikke bare å fylle sin rolle som lærer eller elev, men også å vise noe av sin identitet slik at samtaleparten kan vite noe om samtalepartneren som person for så å kunne bli litt kjent.

Hva slags identitet samtalepartene skaper i en situasjon, avhenger av de verbale og non-verbale tegn som gis til omverdenen og hvordan omverdenen behandler disse tegnene. Gjennom disse tegnene knytter man seg til, bevisst eller ubevisst, en spesiell institusjonalisert samling av felles "eide" karakteristikk, som for eksempel felles historie, språk/slang, humor og interesser. Samtalepartene er altså med på å ta i mot, tolke og kategorisere de tegn som omgivelser og andre samtalepartnere gir. Ut i fra disse tegnene analyserer vi og plasserer i disse kjente kategorier, slik at vi lettere vet hvordan vi skal forholde oss til våre samtalepartnere. Ved å kategorisere har vi en anelse om hva slags felles kunnskapsnivå, rammebetingelser og/eller hva slags affeksjoner vi har i forhold til denne kategorien.

Identitet handler altså om å ha en plass i forhold til andre mennesker. Svennevig (2009:103) setter identitet i forhold til tre størrelser, nemlig individualitet, fellesskap og egenskaper som alle er forutsetninger for identitet. For det første et individ som skiller seg fra andre, et fellesskap som skaper tilhørighet og egenskaper som skaper likheter og forskjeller. Figur 6 i Språklig samhandling (Svennevig 2009) er gjengitt nedenfor:



Figur 4: Identitet

<sup>5</sup> Elevsamtalen er obligatorisk for alle elever, lærlinger og lærekandidater ifølge Opplæringslova § 3-8. Elevsamtalen skal foregå jevnlig og styres ofte etter faste skjemaer utredet av skolen (Breilid og Lassen 2010).

Som diskutert under kontekst, kan man anta at samtaledeltakere møter til en samtale med en viss kunnskap og antagelse om hva slags person de skal møte (Linell 1998:129). Slik kan man tenke seg at det også er for lærer og elev når de møter til velkomstsamtalen.

I min analyse har jeg konsentrert meg om å se på hva slags identitet lærerne skaper seg gjennom ytringene i samtalen. Læreren er som nevnt allerede plassert i rollen som lærer (med de rettigheter og forpliktelser det innebærer) i denne interaksjonen. Ved å se på lærernes bruk av språklige og kommunikative konvensjoner og gjennom de opplysningene som blir gitt, skaper læreren seg i tillegg en identitet som sier noe om nettopp denne læreren som person - enten noe om den *faktiske* eller den *ønskelige* identiteten til personen.

I epilogen til Sue Widdicombe i *Identities in Talk* (Antaki & Widdicombe, 1998) legges det stor vekt på samtaleanalytikerens rolle når man analyserer identitet i samtaler. Det understrekes at samtaleanalytikerens hele tiden må være bevisst sin rolle. Det er viktig for å ikke konsentrere seg om hvilken type identitet samtalepartene konstruerer i interaksjonen og eventuelt hva slags sosial status denne identiteten har, men at det er nødvendig å konsentrere seg *om* det foretas identitetskonstruksjon, og i så tilfelle *hvordan* og *når* dette foregår i samtalen. Samtaleanalytikerens må konsentrere seg om hvordan identitet behandles som en ressurs for *samtaledeltakerne* og ikke for analytikerens.

Antaki og Widdicombe (1998:3) oppsummerer det de mener er kommet fram fra forskning innen CA siden Sacks, i fem punkter om hva som synes å være sentralt når man analyserer identitet i samtaler:

- for a person to 'have an identity' – whether he or she is the person speaking, being spoken to, or being spoken about – is to be cast into a *category with associated characteristics or features*;
- such casting is *indexical and occasioned*;
- it *makes relevant* the identity to the interactional business going on;
- the force of 'having an identity' is in its *consequentiality* in the interaction; and
- all this is visible in people's exploitation of the *structures of conversation*.

Vi ser altså at i tillegg til at en identitet blir forbundet med visse karakteristika og egenskaper, er identitet flyktig og gyldig kun i øyeblikket. En identitet er altså ikke noe som er fast, men som også tidligere nevnt er noe som skapes i samarbeid med andre og at alt dette er synlig i strukturen i interaksjonen mellom mennesker.



## 2.5.2. Høflighetsstrategier og samtalestil

Høflighetsstrategier brukes til å ”bygge opp deltakernes ansikt i kommunikasjonen” (Svennevig 2009:135). Høflighetsstrategiene er delt opp i tre; *nærhetsstrategi* som ”går ut på å vise oppmerksomhet, omtanke, interesse osv. for den andre og bygge opp hans eller hennes kvalitative selvbylde” (Svennevig 2009:130), *respektstrategi* som ”går ut på å ta hensyn til de andres territorium og handlefrihet” (Svennevig 2009:131) og *implisitte strategier* som går ut på å mildne ansiktstruende handlinger ”ved å gjøres implisitte” (Svennevig 2009:133).

I hvilken grad samtalepartene selv trer fram som personer i samtalen eller velger å fokusere på samtaleparten avhenger av hva slags samtalestil samtalepartene velger å bruke. Gjennom å gi personlig informasjon til sin samtaledeltaker og gjennom å motta personlig informasjon fra sin samtaledeltaker, lærer man i utgangspunktet noe om den andre og man kan si at man blir litt kjent. Gjennom vår samtalestil uttrykker vi noe om hva slags forhold vi ønsker å ha til samtaleparten.

Innenfor den institusjonelle samtalen ligger det i utgangspunktet en normativ forventning i det å opptre profesjonelt at partene skal opptre følelsesmessig og personlighetsmessig nøytralt (Drew & Heritage 1992). Når det gjelder lærer-/elevsamtaler bemerker Hofvendahl (2006) at det finnes steder i disse samtalerne, hvor samtalepartene trer ut av de institusjonelle rammene og at det er i disse stedene man finner spor av høflighetsstrategier og samtalestil.

Lærerens samtalestil sier noe om i hvilken grad vedkommende er med på å skape nærhet eller distanse til eleven gjennom samtalen (Svennevig 2009). Det er som tidligere nevnt læreren som er den institusjonelle parten i samtalen og følgelig er den dominerende part i forhold til maktfordelingen i samtalen. Det er også derfor læreren har den mest avgjørende rollen og mest tilgjengelige mulighet når det gjelder å skape nærhet og forståelse mellom samtalepartene, og læreren kan velge mellom forskjellige samtalestiler for å skape et klima for samarbeid og en bevegelse i samtalen mot nærhet til eleven. Man kan finne enkelte kjennetegn på forskjellige samtalestiler som på hver sin måte skaper en nærhet til sin samtalepartner.

Svennevig (2009:123) viser i en tabell kjennetegn på det som kalles subjektiv og objektiv samtalestil. Begge samtalestiler inviterer til en viss nærhet, men personer med en subjektiv og involvert samtalestil er mer personlig og fletter gjerne inn deler av sitt eget liv og person i samtalen, mens personer med en mer objektiv samtalestil, også kalt respekt- og hensynsstil, holder seg mer til fakta og tar i større grad hensyn til sin samtalepartner i forhold til å gi mer tid, følge opp det andres emner og stille mer spørsmål.

Subjektiv stil	Objektiv stil
Personlige emner	Generelle, encyklopediske emner
Personlige vinklinger på emnet	Allmenngjørende vinklinger, generalisering
Personlige fortellinger	Allmenne sannheter, gjengse oppfatninger
Direkthet ("rett fra leveren")	Modifisering, forsiktighet
Sterk evaluering	Svak eller ingen evaluering
Stillingstaking	Nøytralitet
Retoriske figurer	
Repetisjon	
Dramatisering	

*Tabell 1: Subjektiv og objektiv stil*

I min analyse har jeg sett på hvordan kjennetegn på subjektiv eller objektiv stil kommer fram i måten lærerne kommuniserer på.

### 2.5.3. Et potensielt vanskelig spørsmål

Velkomstsamtalen er en samtale mellom en lærer og elev (eventuelt i tillegg en forelder) som ikke kjenner hverandre fra før, og de har følgelig ingen felles historie vedrørende skolegang. Lærer og elev er kjent med den obligatoriske elevsamtalen etter 10 års skolegang for eleven og flere års lærervirke for læreren. Velkomstsamtalen har også til hensikt å være en hyggelig start for eleven for blant annet at møtet med den videregående skolen ikke skal bli for nytt og skremmende. Samtalen er basert på skjemaer som både lærer og elev har forberedt seg på på forhånd, og spørsmålene på skjemaene er personlige, men samtalen rundt spørsmålene generelt flyter lett og ser ut til å være greie å snakke om. Allikevel kan det være spørsmål i samtalen som kan være potensielt ansiktstruende.

Hofvendahl (2006) viser i sin analyse "Riskabla samtal" hvordan potensielt vanskelige emner behandles i enkelte lærer-/elevsamtaler. Han legger blant annet stor vekt på både lærerens tilnærming til spørsmålet, hvordan spørsmålet faktisk blir stilt og hvordan emnet behandles mellom samtalepartene.

I forbindelse med potensielt følelsesmessige emner, negative vurderinger eller potensielle problemer, innledes ofte emnet med mange reformuleringer og mye nøling (Hofvendahl 2006:125). Cecilia Ford (2008) nevner også noe av dette innen møteledelse. I hennes materiale viste det seg at møtelederne benyttet liknende strategier for å vri seg unna og nedvurdere viktigheten av emner som var følelsesmessig delikate. I både Hofvendahl og

Fords materiale finner man eksempler på pauser, reformuleringer og nøling som innledning til et emne som er følelsesmessig ladet.

Det kan være avgjørende for svarene hvordan læreren formulerer spørsmål som kan være potensielt vanskelige. Hvordan spørsmålene blir formulert setter agenda for måten svarene blir formulert.

Spørsmålsstillingen er derfor viktig og det foreligger forskning både på lege-/pasientsamtaler og nyhetsintervjuer på hvordan man gjennom måten man stiller spørsmål på til en viss grad kan styre responsen (Heritage & Clayman, 2010). Åpne, ikke prefererte hv-spørsmål (hva, hvordan, hvorfor) leder til lengre og mer utfyllende svar (Heritage & Clayman 2010:106). Stiller man lukkede spørsmål styrer man i større grad svaret i en bestemt retning og viser i større grad sitt prefererte svar. Det er flere måter å stille lukkede spørsmål på for å få sitt prefererte svar. Både ved ja/nei-spørsmål, alternativspørsmål, spørsmål med kandidatsvar eller deklarativer spørsmål.

Heritage & Clayman (2010:143) viser til tre forskjellige grammatiske design på negativt formulerte spørsmål med klart preferert negativt svar:

1. Negative deklarativer.
2. Negative deklarativer + positivt formulert etterheng
3. Ren interrogativ med negative referanser.

I tillegg til at slike spørsmål klart prefererer et negativt svar, fortsetter Heritage & Clayman, kan også denne spørsmålsdesignen ha stor innflytelse på responsen. I en lærer-/elevsamtale hvor maktbalansen er skjev, kan en elev synes det er vanskelig å svare noe annet enn det som tydelig kommer fram av spørsmålsformuleringen at er det prefererte svaret.

Både det å unnskyldte det som nå kommer til å komme og å legge ansvaret over på en tredje part er former for defensiv spørsmålsstilling som viser at spørsmålsstilleren for et øyeblikk trer ut av sin rolle som leder for samtalen og reduserer sin rolle til kun å være en budbringer og fraskriver seg derved ansvaret for spørsmålet som nå skal komme. Goffman kaller denne strategien med å skifte ståsted i samtalen for ”footing shift” (i Heritage & Clayman, 2010:235-236). Han mener videre at dette å endre rammene rundt situasjonen ved bruk av ”footing shift” er en vanlig og ofte brukt måte vi som samtaleparter benytter i produksjonen av våre ytringer for å redusere ansvaret for våre ytringer.

Spørsmålsstilling med tydelig prefererte svar kan ha en uheldig konsekvens ved at samtaleparten ikke svarer ærlig for ikke å komme med et ikke-preferert svar. Barbara Korsch

forsket i starten av 1970-tallet på lege-/pasientsamtaler ved en barneavdeling på et sykehus i Los Angeles og fant ut at en fjerdedel av foreldrene som hadde vært med barnet sitt til konsultasjon ikke hadde nevnt deres største bekymring i forhold til sitt barns sykdom til legen fordi ikke muligheten bød seg eller at de ikke ble oppfordret til å snakke om det (Heritage & Clayman 2010:103). Viktig informasjon kan altså gå tapt dersom spørsmålsstilleren stiller for lukkede spørsmål og ikke åpner opp for lengre og mer utfyllende svar.

### 3. Metode

#### 3.1. Valg av metode

Med bakgrunn i min interesse for velkomstsamtalen og hvordan lærer og elev nærmer seg hverandre med hensyn til å etablere en personlig relasjon i dette førstegangsmøtet, valgte jeg å benytte samtaleanalyse eller Conversation Analysis ("CA") som metode for å tilnærme meg denne studien. Jeg valgte CA som metode fordi denne metoden baserer seg på autentiske samtaler, og ved å analysere disse kan man studere hvordan samtaledeltakere virkelig samarbeider om felles forståelse i samtale i motsetning til hvordan man tror at man samtaler (Sacks referert i Sidnell, 2010:21).

Gjennom bruk av CA og empirisk datamateriale, kan man finne mønstre og strukturer i samtaler som sier noe om samtaledeltakernes kontinuerlige arbeid i samhandlingen om å finne felles forståelse og mening i samtalen. Studien kan si noe om hvordan samtaledeltakerne formes av de rammebetingelser som allerede er lagt rundt samtalen, samtidig som de samarbeider om å opprettholde det mønsteret som allerede er lagt for denne type samtaler og skape ny forståelse for denne samtalen for således å utvikle rammene og normene for denne type samtaler videre.

CA som metode ble opprinnelig konstruert for ordinære, hverdagslige samtaler. Velkomstsamtalen derimot i utgangspunktet er å betegne som en institusjonell samtale da en av samtalepartene er deltaker i samtalen i kraft av sin stilling som lærer ved skolen. Heritage & Clayman (2010:16-17) poengterer et skifte i perspektivet fra ordinær CA til institusjonell CA ved at analysen av institusjonelle samtaler ikke bare ser på hvorfor samtaledeltakerne gjør det de gjør til hvilken tid, "why that now?", men i tillegg også ser på hvordan samtaledeltakernes handlinger utføres i forhold til å oppnå et definert mål med samtalen.

I mitt analysemateriale fikk jeg med dette en utfordring ved at målet for velkomstsamtalen syntes å være noe uklart formulert. I skrivet som elevene får tilsendt før samtalen (Vedlegg 2) står det at "velkomstsamtalen er første samtale mellom kontaktlærer og elev om skole- og opplæringssituasjonen", i kontaktlærerversjonen av hvilke punkter som skal og bør gjennomgås i samtalen (Vedlegg 4) står det at "hensikten med samtalen er:

- trygge/lette overgangen mellom ungdomsskole/videregående
- få informasjon om elevene – tilrettelegginger
- gi informasjon til eleven – berolige/ufarliggjøre"

Og i samtale med rektor ved skolen kom det fram at hovedhensikten med å arrangere denne type samtale var at kontaktlærer og elev skal bli litt kjent fordi skolen tror på at god kommunikasjon mellom lærer og elev gir et godt grunnlag for videre samhandling. Alle tre var altså forskjellig formulert, men oppsummert er målet med samtalene todelt, nemlig at det skal foregå en informasjonsutveksling mellom lærer og elev, samt at lærer og elev skal bli litt kjent for å trygge og lette overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Denne todelingen av målet med samtalen har gjort at denne type samtale er å se på som en slags hybrid, nemlig en blanding av en institusjonell og en mer uformell samtale. Det har derfor blitt et poeng i min analyse at jeg har funnet spor av både institusjonelle og mer uformelle trekk i datamaterialet, og at begge deler er viktige for å oppnå hensikten med møtet.

### 3.2. Induktiv og datadreven metode

CA er en tidkrevende metode som tar utgangspunkt i nøyaktige og systematiske observasjoner av autentiske samtaler. Samtalene blir nøye transkribert for å kunne finne og beskrive mønstre og systemer i samtalene. Med bakgrunn i troen på, som Psathas sier (i Nielsen & Nielsen, 2005:22) at det er en iboende orden, som samtaleanalytiker har til oppgave å oppdage, beskrive og analysere (min oversettelse), legges det altså en induktiv tilnæringsmetode til grunn ved å nærme seg det allmenne og eksisterende system ved hjelp av spesifiserte eksempler.

Prinsippet om ”unmotivated looking” (Schegloff i ten Have, 2007:121) står også sterkt innen CA. En samtaleanalytiker skal nærme seg datamaterialet uten en problemstilling eller hypotese som skal testes. Man skal la dataene vise hva som er relevant å arbeide med innenfor det materialet man har tilgjengelig. Jeg hadde i utgangspunktet en ide om å se på forholdet mellom asymmetri/gjensidighet og nærhet/distanse mellom samtaledeltakerne. Innenfor dette området har jeg funnet interessante observasjoner som har vært gjenstand for videre analyse. Jeg har videre tatt utgangspunkt i hva deltakerne selv har definert som målsettingen for samtalen.

### 3.3. Kvalitativ metode

Tradisjonelt har man sett vitenskapens høyeste formål som ”at skaffe pålidelig viden til veje, mængder af ubetvivlelige enkelte *fakta*, dels at formulere *almene sandheder* og først og fremmest *lovmaessigheder*” (Kjørup 2008:76). Dette har man ment at i størst grad oppfylles ved bruk av kvantitative metoder, ved å bekrefte eller avkrefte fremsatte hypoteser basert på

fakta og statistikker og et stort antall representative data. Denne forskertradisjonen er typisk for naturvitenskapen. Innen humaniora derimot har man i stor grad basert seg på kvalitativ analyse som gjerne benytter forskjellige metoder avhengig av hva man ønsker å undersøke, men i all hovedsak dreier kvalitativ metode seg om å undersøke et empirisk materiale, gjerne enkeltiakttagelser, og ut fra dette trekke allmenne slutninger.

### 3.4. Validitet og reliabilitet

Kvalitative analysemetoder som CA kan by på noen utfordringer i forhold til reliabilitet og validitet. *Reliabilitet* sier noe om hvordan man kan stole på resultatene i analysen, om den valgte analysemodellen er klar og eksplisitt nok til at ulike forskere kommer fram til samme resultat. *Validitet* sier noe om hvordan man kan vite at man undersøker det man tror man undersøker - om analysemodellen fanger inn det som faktisk er relevant, sant og karakteristisk med datamaterialet.

#### 3.4.1. Validitet

Når det gjelder validiteten i analysen tas dette vare på gjennom bruk av CA som er en datadreven metode som er fleksibel i forhold til møte med nye data. Ut fra at CA bygger på *grounded theory*<sup>6</sup> vil man gjennom dette kunne tilpasse undersøkelsene og analysene til de tilfellene som er mest fremtredende og interessante i datamaterialet og ikke motsatt (som i kvantitativ metode) hvor man først framsetter en hypotese som testes mot datamaterialet.

Når det er sagt, må det bemerkes at jeg allikevel har tatt meg friheten å kvantifisere enkelte trekk i samtaler og derved til en viss grad benyttet meg av triangulering. I forbindelse med analysen av hvordan lærer og elev bruker samtalen til å etablere en relasjon på bakgrunn av felles kunnskapsplattform, valgte jeg å kvantifisere enkelte observasjoner for å underbygge relevansen i elevenes valg av emner i samtalen, og i forbindelse med tilnærmingen til et potensielt vanskelig spørsmål vises de kvantifiserbare funnene til slutt i en tabell. De kvantifiserte trekkene er kun med for å understøtte de kvalitative funnene i analysen, og ikke ment som selvstendige analyser som underminerer validiteten av de kvalitative undersøkelsene.

---

<sup>6</sup> Metode utviklet av Glaser & Strauss (1967) etter studie av døende på sykehus. Metoden baserer seg på analytisk induksjon og arbeider mer ut i fra datamaterialet enn de mer deduktive metodene som baserer seg på hypotesetesting og store mengder data.

### 3.4.2. Reliabilitet

Det har vært viktig for meg å legge fram nok eksempler fra samtaler og samtidig forklare detaljert hvordan jeg har tenkt i forbindelse med de slutninger som er trukket. På denne måten håper jeg at analysen er gjort godt lesbar og gjennomsigtig (Silverman 2010:282) slik at andre kan gis mulighet til å følge, og også bedømme, mine resonnementer.

Når det gjelder representativitet er utvalget i datamaterialet gjort på bakgrunn av min interesse for denne type samtale og en av meg valgt videregående skole hvor jeg på forhånd visste at denne type samtale ble arrangert. Jeg hadde et ønske om å gjøre opptak av antall samtaler tilsvarende en skoleklasse. Da CA er en tidkrevende metode, tok jeg i januar 2012 kontakt med rektor ved denne skolen for å diskutere mine tanker rundt en analyse av velkomstsamtalen. Allerede i begynnelsen av februar fikk jeg positivt svar tilbake om at skolen var interessert i mitt prosjekt og at jeg kunne gjøre opptak av samtaler som skulle foregå i august 2012. I samarbeid med rektor ved skolen fikk jeg anledning til å møte alle lærerne som skulle være kontaktlærere for førsteklassene skoleåret 2012/2013 i mai 2012. I dette møtet presenterte jeg mitt prosjekt og gjort en direkte forespørsel om det var noen lærere som kunne tenke seg å stille opp med sin klasse. Det var tre lærere som meldte seg og jeg valgte tilfeldig to av disse. Hver lærer skulle ha 16 samtaler hver, slik at det til sammen utgjorde omtrent en klasse. Av disse 32 samtaler fikk jeg samtykke fra 20 elever, og opptak ble gjort av disse 20 samtaler, fordelt på 10 elever med hver av de to lærerne.

En av hovedargumentene mot kvalitativ metode og også CA er spørsmålet om hvorvidt resultatene er representative og generaliserbare. I kvalitativ analyse er det ikke nødvendigvis det å finne utbredelsen av fenomenet som er det viktige, men å observere en forekomst i en sammenheng for så å kunne si noe om hvordan det sosiale systemet er konstruert og fungerer i praksis. "Kvalitativ analyse interesserer seg ikke for representativitet på samme måte som kvantitativ analyse, men derimot for den grundige beskrivelse af de enkeltstående tilfælde" (Nielsen & Nielsen 2005:217). Dette utvalget og derved resultatene fra denne analysen representerer ingen total forståelse og fullstendig representativitet for alle velkomstsamtaler som foretas i førsteklasse ved videregående skoler. Resultatene i mine analyser vil altså ikke kunne benyttes til å generalisere for alle velkomstsamtaler. På den annen side vil jeg peke på Flyvbjergs (2003) forsvar av case-studiet som forskningsmodell, og i hvilken grad man kan trekke slutninger fra ett case. Han peker på at reliabiliteten vil avhenge av hvilke case man velger og hvordan det er valgt ut. I tillegg mener han så lenge det finnes et eksempel, så er det sannsynlighet for at det vil skje igjen. Mine samtaler er fordelt på to lærere og det er mange sammenlignbare samtaler som er basert på de samme spørsmålene.



Tendenser i disse samtalene vil derfor allikevel kunne gi en viss representativitet for velkomstsamtalen generelt.

Jeg har imidlertid pekt på eksempler i dette datamaterialet som kan være interessante for deltakere i tilsvarende samtaler. Mine funn kan være med på å bevisstgjøre samtaledeltakere i tilsvarende situasjoner, slik at man ved en senere anledning kan benytte andres erfaringer til å forbedre sin egen situasjon. I tillegg vil det kunne ha verdi for denne skolen og eventuelt andre skoler til å se verdien av å definere et klart formål med samtalen og hvordan samtaledeltakerne kan bidra slik at formålet med samtalen oppnås.

Transkriberingen av datamaterialet har jeg foretatt på mest mulig objektiv måte. Men, som CA-forskeren Charles Goodwin påpekte at ”ingen forsker er en computer, der objektivt går til et stykke data” (Nielsen & Nielsen 2005:232) må det altså tas i betraktning at det er en person som har foretatt transkriberingen og at det derfor kan være steder i transkriberingen som kunne vært oppfattet annerledes av andre samtaleforskere. Ved hjelp av transkripsjonsnøkkelen (Vedlegg 1) har målet mitt uansett vært å sikre reliabiliteten i datamaterialet ved å gjengi samtalen så korrekt det lar seg gjøre i skriftlig form, både med hensyn til korrekt tale, pauser, prosodi, trykk, volum og overlappinger.

Det samme gjelder for utvelgelse av eksempler til kolleksjoner i arbeidet med datamaterialet. Det er viktig å finne liknende tilfeller i datamaterialet slik at man kan sammenligne de tegnene man finner. Det er i utgangspunktet objektive kriterier som blir lagt til grunn for å finne eksempler med samme type tegn i samtalene, som typiske elementer av makt, kunnskap og affeksjon, men det må allikevel tas i betraktning at det er jeg som har gjort utvelgelsene basert på min forståelse av at nettopp dette eksempelet bør innlemmes i en bestemt kolleksjon. Jeg har etter beste evne søkt å opprettholde objektivitet også i dette arbeidet.

### 3.5. Etiske vurderinger

Det ble innhentet godkjenning av prosjektet og tillatelse til å gjøre opptakene for deretter å bruke resultatene i denne analysen fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (”NSD”). En av forutsetningene for godkjenningen var at alle navn på elever og lærere, steder og skolen skulle anonymiseres. Alle navn som fremkommer i oppgaven er følgelig fiktive. Før opptakene ble det sendt ut skriv fra meg til lærerne og elevene med beskrivelse av prosjektet og med svarslipp som er returnert til meg i undertegnet stand hvor deltakerne godkjenner premissene for studien og at de gir meg tillatelse til å gjøre opptak av samtalene hvor de er deltakende.

Alle samtalene er nummerert fortløpende og refereres til som samtale 1, 2, 3 og så videre fram til samtale 20. I transkripsjonene er det brukt "L" for lærer, "E" for elev og "F" for forelder. Jeg bruker også linjenummer som referanse i klippene slik at man lett kan finne tilbake til stedet klippet er hentet fra.

I et av eksemplene fra samtalene som er gjengitt i analysen ble det et lite problem i forhold til anonymisering da læreren brukte feil navn, men et som lignet, og dette ble et poeng i samtalen (Samtale 12 (51-65)). Jeg valgte da å velge to navn som lignet hverandre, som i det originale eksempelet, og håper at dette ikke innvirker på forståelsen av analysen, og at poenget allikevel kommer tydelig fram i samtalen.

Kravene fra NSD om konfidensialitet og lagring av data er også selvfølgelig fulgt opp etter beskrivelsen i godkjenningen av prosjektet.

Da det kun er to lærere med i undersøkelsen har jeg i tillegg til å anonymisere navnene, også valgt å "kjønnsnøytralisere" dem i denne studien. De er kun omtalt som læreren eller han/hun (han/henne). Min analyse har ikke tatt hensyn til noe som har med kjønn å gjøre, og det var også i den anledning naturlig å ikke markere lærernes kjønn. Elevene derimot fremstår med fiktive navn som representerer det faktiske kjønn og omtales også i analysen med han og hun.

### 3.6. Presentasjon av datamaterialet

Når det gjelder datamaterialet i studien, så består det av lyd- og videoopptak av 20 autentiske samtaler fra august 2012. Samtaledeltakerne er en lærer og en elev i hver samtale, og i 8 av samtalene er det også tilstede en forelder. Samtalenes lengde varierer fra 10 til 21 minutter i lengde. Gjennomsnittlig samtalelengde var 16 minutter. Opptakene ble gjort første og andre skoledag med to forskjellige lærere og to forskjellige klasserom parallelt. Begge klasserommene ble utstyrt med videokamera og ekstra mikrofon for å sikre gode lydopptak. Videokameraet ble plassert på siden av bordet hvor samtalen skulle finne sted, slik at man kunne fange opp ansiktsuttrykk og bevegelser fra begge samtalepartene. I to av samtalene, plasserte imidlertid eleven seg med ryggen til og jeg fikk følgelig ikke tilgang til elevens ansiktsuttrykk i disse samtalene (samtale 4 og 12). For å sikre best mulig autensitet i samtalene og minst mulig ytre påvirkning, var ikke jeg tilstede i klasserommene under samtalene og opptakene.

Det er diskutert i flere fora hvorvidt samtalepartene blir påvirket av å ha opptaksutstyr stående i lokalet underveis i samtalen. Erfaring viser imidlertid at når samtaledeltakerne har vent seg til opptaksutstyret, så blir opptakene glemt og samtaledeltakerne tar ikke lenger

hensyn til dette (Kangasharju i Nielsen & Nielsen 2005:220). Hvorvidt opptaksutstyret påvirket samtaledeltakerne i mine opptak kan jeg ikke si sikkert, men ut i fra mitt ståsted ser det ikke ut som om noen er påvirket av utstyret. I noen samtaler er det litt snakk om utstyret i begynnelsen av samtalen, men bortsett fra dette, har jeg ikke observert noen samtaledeltakere som lar seg merke av utstyret, verken med blikk eller kommentarer.

Det var totalt 32 elever som fikk forespørsel om å delta i undersøkelsen. 8 elever takket nei til å delta i undersøkelsen, 2 elever møtte ikke til samtale og 1 samtale ble utsatt til et senere tidspunkt på dagen da jeg ikke var tilstede. Av de 5 som takket nei til å delta, var det kun en som oppga kameraets tilstedeværelse som grunn. De andre ga ingen spesiell begrunnelse. Disse elevenes uteblivelse fra undersøkelsen kan ha hatt påvirkning på det totale datamaterialet.

Ved å ha det autentiske datamaterialet lagret, har jeg kunnet gå tilbake til datamaterialet når jeg måtte ønske det og gjenta den aktuelle situasjonen. Transkriberingen av samtalene har jeg foretatt i dataprogrammet *Transana* som har gitt meg tilgang til både lyd og videofilm underveis i transkriberingsarbeidet.



## 4. Selvpresentasjonens sekvensielle struktur

### 4.1. Innledning

Læreren har, som den institusjonelle parten i samtalen den naturlige autoriteten til å lede møtet. Ut fra dette privilegiet gis læreren blant annet to dominerende rettigheter, nemlig retten til å introdusere emner og retten til å avslutte emner (Adelsvård 1995). Måten læreren introduserer emner på kan ha avgjørende betydning for hvordan eleven svarer og hvordan samtalen utvikler seg videre. I retten til å avslutte emner ligger også en forpliktelse til å behandle svarene fra elevene på en profesjonell måte. Læreren kan velge å avslutte emner uten at eleven mener emnet er uttømt, eller læreren kan velge å holde emnet gående selv om eleven kan synes å mene at emnet er uttømt. Retten til vurderingen av svarene som tilfedsstillende eller tilstrekkelige ligger også hos læreren.

I mitt analysemateriale finner vi samtaler som er underlagt institusjonelle rammer, men hvor det allikevel er ønske, fra skolens administrasjon om at samtalepartene skal bli kjent. For å finne ut hvordan denne type informasjonsutveksling foregår i samtaler i mitt analysegrunnlag, har jeg lett etter steder i samtaler hvor en av samtalepartene gir noe personlig informasjon om seg selv og sett på hvordan og hvorfor denne type informasjon kommer fram akkurat på den måten på det stedet i samtalen.

Samtaler i mitt materiale er fordelt på to forskjellige lærere. I åpningsfasen (ref. side 20) i samtalen forteller lærerne, i en del av samtaler, hva deres oppfatning av hensikten med møtet er:

#### Samtale 14 (12-15)

12. L: Ja. (0,8) Ja? (0,8) Årsaken til at vi har en samtale, er for at du og jeg skal **bli litt kjent** først (.) sånn (0,3) bare du og jeg.

13. E: J:a,

14. L: Og sen for at jeg skal få lite informasjo:n, sånne papirer og sånn, og du skal kunne spørre om ting og sånn,

15. E: Ja,

Læreren definerer med dette møtets hensikt til først og fremst å være at hun og eleven skal bli litt kjent og deretter informasjonsutveksling. Dersom det er uklarhet i målsettingen med møtet, kan også hensikten med selvpresentasjonssekvensen være uklar. Dersom læreren oppfatter at hensikten med møtet er å bli litt kjent, vil målsettingen med selvpresentasjonssekvensen kunne være å finne en felles kunnskapsbase eller

innsidekunnskap slik at det kan utvikles felles emner og samtalen kan resultere i en mer balansert turallokering og interaksjonen vil kunne utvikle seg til en mer uformell samtale.

Den andre læreren åpner en av samtalene på denne måten:

### Samtale 2 (7-15)

7. L: eller ikke, men eh velkommen til Sandvika,  
8. E: takk, takk.  
9. L: spent?  
10. E: ja. veldig.  
11. L: ja? neimen det er bra. .hh eh vi har bare en sånn: litten:  
prat vi nå på: (1,5) **hvilke forventninger du ha:r** og, (1,0) sånn  
12. (1,0)  
13. E: [mm. ]  
14. L: [ myk] start?  
15. L: så:: kan jo bare: (0,5) starte me:d litt (1,7) hvor du kommer fra,  
hvor du har gått på skole, åssen reiseveien er hit og så videre?

Denne læreren ser imidlertid ut til å definere hovedmålsettingen ved møtet til å være en mulighet for informasjonsinnhenting fra eleven. Dersom dette er det gjennomgående hovedfokuset i samtalen fra lærerens side, vil samtalen i hovedsak dreie seg om at læreren stiller spørsmål og eleven svarer. Læreren vil si seg fornøyd med at eleven har svart på spørsmålene, og ganske raskt være interessert i å stille neste spørsmål på listen. Med en slik tilnærming til samtalene, kan samtalene få et mer intsitusjonelt preg og en form som kan ligne mer på et intervju.

Disse to utdragene fra samtalene viser ulike formuleringer av hensikten med møtet. Dette kan legitimere og gjøre relevant ulike handlinger og interaksjonsmønstre videre i samtalene.

Elevenes informasjon på forhånd om hva formålet med dette møtet er, vil i hovedsak begrense seg til den informasjonen som kommer fram i brevet de fikk tilsendt fra skolen på forhånd. I brevet står det om velkomstsamtalen at

”Velkomstsamtalen er første samtale mellom kontaktlærer og elev om skole- og opplæringssituasjonen. [...] Før fremmøte skal du fylle ut vedlagte skjemaer (skjema 1 og 2). Du skal levere dem til kontaktlæreren din i velkomstsamtalen. Innholdet i samtalen er underlagt skolens taushetsplikt. Skjemaene og notater fra velkomstsamtalen oppbevares i elevmappen din”.

Skjemaene inneholder mange personlige spørsmål om eleven, slik at det indirekte kommer fram at det vil bli en personlig samtale, men at informasjonen skal samles inn av læreren og lagres i elevmappen.

På bakgrunn av den direkte selvpresentasjonen og de variasjoner jeg har observert i samtale, har jeg funnet noen samtaler som i størst grad beveger seg innenfor de institusjonelle rammene og forblir intervjupreget, mens andre samtaler kan utvikles til å få et mer gjensidig, kameratslig og hverdagslig preg, og derved danne grunnlag for å kunne bli kjent og etablere en personlig relasjon.

Vi skal i denne delen av studien se på forskjellige eksempler på hvordan selvpresentasjonssekvensene i samtale struktureres. Vi skal se at det finnes eksempler på sekvenser som har klare institusjonelle trekk, hvor lærer benytter seg av sine ovennevnte institusjonelle rettigheter og andre sekvenser som har flere uformelle trekk.

## 4.2. Intervjuramme

I enkelte faser av samtale, kan aktivitetene mellom samtalepartene fordele seg på en slik måte at samtalen minner mer om et intervju enn en samtale mellom likeverdige parter. I disse fasene vil den sekvensielle preferansen for *turparene* (Schegloff & Sacks 1973) bestå av kun to ytringer, altså stort sett spørsmål fra den institusjonelle parten, i dette tilfellet læreren, og tilhørende svar fra den som blir intervjuet, nemlig eleven. I flere av samtale begynner læreren samtalefasen, med å spørre om de temaene som står i kontaktlærerversjonen av emner som skal og bør gjennomgås i samtale.

### 4.2.1. Spørsmål fra lærer – selvpresentasjon fra elev

I eksempelet under ser vi at læreren stiller flere av de spørsmålene som han/hun er bedt om å stille i forhold til den informasjonen skolen ønsker (47, 49, 54). Læreren går imidlertid litt videre utover de oppsatte spørsmålene og ber om elevens vurdering av den planlagte reiseruten til skolen (58).

#### Samtale 10 (47-60)

47. L: så bra. mm, ja, flott, eh:: skal vi se. skal jeg bare skrive litt  
her også, ehm ((smatt)) (.) **ja hvilken: skole kommer du fra?**
48. E: Vestnes.
49. L: Vestnes ja? riktig? ja? kjenner- **og du bor på- der borte på Vestnes  
eller?**
50. E: [jeg bor på ] Hol.

51. L: [eller Nord-]  
 52. L: Hol ja? Mm.  
 53. (1,7) ((lærer noterer på pc))  
 54. L: **hvordan skal du komma deg hit da?**  
 55. E: eh: jeg tar t- to busser,  
 56. L: ja.  
 57. E: en tretti en og en tretti to,  
 58. L: **det går greit?**  
 59. E: ja.  
 60. L: ja-a.

Spørsmålet om ”det går greit” (58), kan være et uformelt spørsmål i forbindelse med interesse for elevens ve og vel, for å finne ut om eleven synes det er en behagelig måte å komme seg til og fra skolen på, men i denne sekvensen hvor samtalen har et formelt preg, kan det like gjerne være en måte å kartlegge hvorvidt den planlagte reiseruten egner seg i forhold til det å sikre seg at eleven kommer seg tidsnok til skolen. Altså allikevel et spørsmål som tar vare på de formelle interessene ved samtalen.

Disse spørsmålene om personlige forhold som har med eleven å gjøre, blir noen ganger stilt ett og ett som i eksempelet over, men i flere samtaler blir de også samlet opp under ett hovedspørsmål hvor eleven blir bedt om å fortelle litt om seg selv. Dette må også ses på som en typisk institusjonell og formell måte å nærme seg en selvpresentasjonssekvens. I disse tilfellene følger læreren opp med minimale responser som fortsettelsesmarkører og samarbeider derved med eleven om at han/hun får god tid og en lang taletur til å fortelle om seg selv.

## Samtale 17 (62-75)

62. L: **og så ehh:: har jeg egentlig. (.) prata nok, (0,7) så bare lurte jeg på om hvis du kan fortelle om deg sjøl ehm: Celine i forhold til eh hvor du kommer fra, (.) hvem skole har du gått på, (0,5) reiseveien din, (.) hva veit du om Bergåsen, (.) og så videre,**  
 63. E: ja, eh: jeg kommer fra Lilleøya,  
 64. L: ja,  
 65. E: ungdomsskole,  
 66. L: mm,  
 67. E: eh:m: (0,9) reisevei, bor på Storøya, så jeg får direkte buss,  
 68. L: ja,  
 69. E: så det er deilig,  
 70. (1,4) ((lærer noterer))  
 71. E: ehm:  
 72. (1,6) ((lærer noterer))



73. E: skal jeg se på den vi fikk [kanskje,]  
 74. F: [det huske][skjema, der har]  
 75. L: [ja kan gjerne se] på den,

Vi ser her at selv om spørsmålene er stilt samlet i starten (62), får samtalen et intervjupreg. Eleven tar for seg ett og ett spørsmål (i den grad hun husker spørsmålene) og svarer etter beste evne. Lærer responderer med minimale responser for å markere interesse og ønske om at eleven skal fortsette. I tillegg finnes det flere eksempler i mine observasjoner, og som er belyst i eksempelet over, at lærerens oppfølging av elevens selvpresentasjon kun består av en pause hvor læreren noterer enten på et ark eller på pc (70, 72). Når læreren noterer, ser lærer bort fra eleven og ned i arket. Læreren startet sekvensen med å si at han/hun egentlig har ”prata nok” og ber eleven om å fortelle om seg selv. Læreren har derved overlatt ordet til eleven og læreren retter sin oppmerksomhet mot aktiviteten ”å notere”, og viser da med sin handling at han/hun lytter og er klar for å notere det eleven forteller. På den ene siden legitimerer læreren pausen ved å vise at han/hun gir tid til eleven å fortelle, men på den andre siden kan det også synes som om denne pausen skaper en viss usikkerhet for eleven i forhold til at ansvaret for emnevalg er lagt over på eleven. Elevens usikkerhet vises på følgende måte. Eleven svarer etter en fortsettelsesmarkør ”ja,” i (68) med syntaktisk og pragmatisk fullstendighet ”så det er deilig,” i 69 for å bekrefte sitt eget utsagn. En slik evaluering assosieres med lukking av tema, men eleven avslutter samtidig med stigende intonasjon, slik at eleven gir tvetydige signaler som skaper rom for både lukking og fortsettelse. Lærer svarer med en pause og fortsetter å notere på et ark. Eleven viser litt usikkerhet med ”ehm:” og pausen fortsetter. Det er på dette punktet usikkert hva som forventes av hvem. Eleven har vist at hun ikke vet hva hun skal si videre, og læreren har fraskrevet seg ansvaret for å styre samtalen videre. Eleven tar deretter initiativ til å hente fram skjemaene som hun har fylt ut hjemme med svaralternativer for å finne neste svar innenfor de spørsmålene læreren har stilt. Hun behandler altså lærerens pause som en fortsettelsesmarkør og henter fram papirene for å finne mer utfyllende svar som hun har forberedt hjemme.

Det ferdig utfylte skjemaet som eleven har med seg hjemmefra blir altså brukt til å initiere utdyping av selvpresentasjonen og gjør det mulig å fortsette sekvensen. Dette at eleven møter til samtalen og er forberedt på spørsmålene, må også kunne sies å være et typisk institusjonelt trekk ved sekvensen.

## Samtale 18 (12-27)

12. L: Ja, flott, .hh eh:m ja, **kan'kke du bare: s- b'ynne å fortelle litt om deg sjøl** da, og hvorfor du: (.) .hh hvorfor du har valgt Bergå:sen o:g hvor du kommer fra, og åssen du kommer deg hit og, litt sånn forskjellig?
13. E: ja, jeg kommer fra Kroken,
14. L: **ja?**
15. E: gikk på Kroksvingen ungdomsskole?
16. L: **ja?**
17. E: og je:g kommer hit med tog,
18. L: **ja?**
19. E: hver dag, (1,0) og jeg valgte Bergåsen som valg nummer to, og det var egentlig bare på grunn av reiseveien,
20. L: [**ja,**]
21. E: [for] at det var raskere å dra til Kroken,
22. L: **ja?**
23. E: o:g (hh) jeg valgte Bergåsen f:ordi det jeg har hørt at det er en bra skole med godt teknisk utstyr,
24. L: **ja?**
25. E: det er veldig m- moderne skole,
26. L: **mm?** (0,8) ja? det e:r, eh det er bra.
27. L: har du gjort deg noen tanker om eh: også forresten er du- kjenner du: er det flere fra Kroken du kjenner he:r eller på skolen eller i klassen?

Læreren starter også her med en eksplisitt anmodning om en generell selvpresentasjon. Dette gir igjen samtalen et institusjonelt preg.

Læreren viser respekt for elevens taletur og interesse for det som blir fortalt med fortsettelsesmarkøren ”ja”. Det kan imidlertid etter hvert skape en usikkerhet hos den som forteller dersom den samme fortsettelsesmarkøren blir brukt hele tiden. Nielsen & Nielsen (2005:98) nevner at ”gjentatt bruk av samme fortsettelsesmarkør kan være tegn på dalende interesse, mens variert bruk av fortsettelsesmarkør viser interesse” (min oversettelse). Etter den femte gangen læreren sier ”ja” (22) gir eleven seg selv en liten pause og uttrykker dette med et markert utpust (23). Eleven fortsetter allikevel å fortelle. Etter den sjette ”ja” (24) fra lærer vises det også en liten usikkerhet hos eleven med en selvrepasasjon i uttalen av ”moderne” (25). Både den lille tenkepausen i (23) og selvrepasasjonen i (25) kan være tegn til læreren om at emnet fra elevens side begynner å bli uttømt. Læreren endrer også sin respons og hans/hennes ”mm” (26) kan anses som en pre-lukker hvor det forhandles i en liten pause om eleven har mer å fortelle, eller om emnet skal lukkes. Eleven benytter ikke pausen

til å si noe mer, og læreren viser derved at han/hun aksepterer at emnet er uttømt og velger derved å lukke emnet og introdusere et nytt.

Det er et overveiende formelt preg også på denne sekvensen. Selv om eleven gir en mengde informasjon om seg selv, velger læreren kun å ta i mot informasjonen og notere elevens svar på et ark. Læreren inntar en rolle som intervjuer hvor han/hun stiller spørsmål, forholder seg nøytral til det som blir sagt, noterer svarene og gir ingen evaluering av svarene.

#### 4.2.2. Oppsummering

Vi har sett eksempler på selvpresentasjonssekvenser i velkomstsamtalene som er preget av institusjonelle strukturer som følge av asymmetrien i maktfordelingen mellom samtalepartene. Læreren gir eksplisitte anmodninger om generell selvpresentasjon i starten av samtalen som er et institusjonelt trekk. Mange av sekvensene bærer også preg av at læreren spør konkrete spørsmål og eleven svarer. Dette fører til at mange av samtalene kan ligne mer på et intervju enn en samtale mellom to personer som ønsker å bli kjent.

#### 4.3. ”Bli-kjent-samtale”

I førstegangssamtaler mellom samtaledeltakere med et balansert maktforhold, altså mer uformelle samtaler, vil man kunne forvente en balansert fordeling mellom informasjonsutvekslingen mellom deltakerne. Man vil kunne finne at begge parter bidrar med spørsmål knyttet til den andres person. Man vil også kunne finne at samtalepartene skifter på å stille hverandre spørsmål for å finne ut om man har noe felles kunnskap man kan bygge videre på.

Vi har slått fast at det i velkomstsamtalen er naturlig at det er læreren som spør eleven om personlige forhold som kan ha innvirkning på elevens skoledag, som for eksempel hvilken skole eleven kommer fra, reisevei og familieforhold. Spørsmålene som blir stilt av læreren vil altså være knyttet til denne samtalesituasjonen og de temaene som de har fått oppfordring om å finne svar på og eventuelt andre emner som læreren synes er viktige i situasjonen. I mitt materiale finnes det ingen eksempler på det motsatte, nemlig at eleven stiller direkte spørsmål om for eksempel hvor læreren kommer fra eller hvordan læreren kommer seg til og fra jobb.

Selvpresentasjonssekvensene bærer preg av maktstrukturen mellom samtalepartene. Vi så tidligere at læreren, i kraft av sin posisjon som møteleder, kunne initiere sin egen selvpresentasjon uten at dette skapte vanskelige situasjoner i samtalen. Elevens selvpresentasjon derimot, er med unntak av et par tilfeller som er emnegererte (se 5.1.3.),

alltid initiert av et spørsmål fra læreren. Ut i fra de etablerte normene for førstegangsmøtende i uformelle samtaler er det ikke konvensjonelt riktig å starte selvpresentasjon på eget initiativ. Selvpresentasjon kommer som følge av et innledende spørsmål fra samtaleparten eller dersom emnet gjør det naturlig å bidra med personlig informasjon (Svennevig 1999).

#### 4.3.1. Spørsmål fra lærer – respons fra elev – oppfølging fra lærer

Som jeg påpekte i teoridelen, er det vanlig at en som ønsker å finne ut noe om en annen, først stiller *kategoriseringsspørsmål* (Maynard & Zimmerman 1984) som har til hensikt å kategorisere samtaleparten i en allment kjent gruppering, for eksempel geografisk eller kulturelt. I mine samtaler vil det kunne være spørsmål som ”hvor kommer du fra?”, ”hva gjør du på fritiden?” og ”kjenner du noen andre som skal begynne her?”. Etter læreren har funnet en kategori eleven tilhører, for eksempel hvor eleven bor, kan han/hun gå videre og stille *biografiske spørsmål* for å finne ut hvordan eleven skal komme seg til og fra skolen. Dette er spørsmål som har mer med eleven som individ å gjøre, nemlig det å finne ut om elevens funksjon innen den kategorien man har funnet fram til.

Det er altså lærerne som stiller de innledende spørsmålene, og det er elevene som gir sin selvpresentasjon som respons. Elevene svarer ofte med minimal, ikke emnegerende respons. Det er korte, direkte svar på det læreren spør om uten noe mer tilleggsinformasjon eller initiering til nytt emne.

#### Samtale 4 (36-42)

36. L: hvor kommer du fra da?  
37. E: Langvik,  
38. L: ja, (.) hvilken skole har du gått på?  
39. E: Langvik,  
40. L: ja selvfølgelig, ja tj- he, du bor på Langvik?  
41. E: ja,  
42. L: (0,9) ((skriver på pc))

Disse svarene bidrar ikke til å utvikle emnet og er derfor disprefererte. Svarene gir for så vidt mulighet til å snakke videre om emnet, og det blir opp til læreren å bestemme hva som skal skje videre. Skal læreren avslutte emnet og eventuelt starte et nytt, skal han/hun be om utdypende informasjon eller skal han/hun forsøke å finne en personlig kommentar å knytte til den minimale responsen?

Eleven velger også i noen tilfeller å svare med utfyllende og emnegenereende responser. Dette er det foretrukne svaralternativet og er et ledd i at samtaledeltakerne får en mulighet til at samtalen kan utvikle seg videre til en dialog med mer balansert forhold mellom deltakerne, hvor begge både initierer og følger opp hverandres innspill og emnet utvikles videre i fellesskap.

### Samtale 7 (21-34)

21. L: eh: har du- hvo- hvorfor valgte du eh Bergåsen, altså eh har du hørt  
eh- var du her på den åpen- på åpen dag eller?
22. E: **ja det var jeg, eller det var jo egentlig Kroken som var førstevalget,**  
**men [det var] mest på grunn av reisevei egentlig,**
23. L: [ ja, ]
24. L: ja,
25. E: **eh siden jeg har litt travel hverdag, men eh Bergåsen er jo en veldig**  
**fin skole, og jeg har hørt masse bra om lærerne.**
26. L: mhm.
27. E: så det var jo egentlig (0,9) i hovedsak det da.
28. L: den travle hverdagen (.) hva inneholder den?
29. E: mye trening o:g-
30. L: trening, (.) hva trener du?
31. E: langrenn.
32. L: driver med langrenn ja? akkurat, ja nei da: må man jo trene litt.
33. E: ja HH hm
34. L: mm

Her ser vi at eleven fyller ut svarene med ekstra informasjon som gjør at læreren gis en bedre mulighet til å følge opp emnet ytterligere. Læreren stiller et åpent spørsmål som er sammensatt av to delspørsmål, hvorfor hun valgte Bergåsen og om eleven var på åpen dag. Eleven svarer kort på det ene spørsmålet og mer utfyllende på det andre spørsmålet (22). Læreren følger opp med en fortsettelsesmarkør (23) og eleven fortsetter å fortelle og utdype svaret sitt (25). Lærerens minimale respons (26) kan være både en fortsettelsesmarkør og en avsluttende minimal respons. Selve ordet ”mhm” signaliserer interesse og ønsket fortsettelse, men prosodien er avsluttende og kan signalisere avslutning av emne. Eleven velger en variant som tilfredsstiller begge muligheter, med å ta ordet slik at hun følger opp en eventuell fortsettelsesmarkør, og samtidig gir hun en utfyllende og avsluttende kommentar som er både semantisk, prosodisk og pragmatisk fullstendig (27). Det er derved ingen tvil om at emnet lukkes. Ut i fra den utfyllende informasjonen som eleven tidligere har gitt, kan læreren ta tak i

noe av dette og han/hun benytter også muligheten til å spørre mer inngående om hva den travle hverdagen som eleven nevnte, inneholder (28). Samtalen utvikler seg altså videre til en mer fri prat om idrett basert på elevens informasjon om travel hverdag og at læreren følger dette opp.

Som tidligere nevnt, er målet med en bli-kjent-sekvens at man skal finne felles plattform slik at samtalen kan utvikles basert på et emne som er interessant for begge parter. Balansen mellom samtalepartene kan med dette bli utjevnet og utveksling av informasjon og erfaringer innen et felles kunnskapsområde gjør samtalepartene mer likeverdige og at de derved blir bedre kjent. For å kunne komme til stadier i samtalen der hvor samtalepartene finner felles plattform og at samtalen utvikles til en mer uformell og kameratslig samtale, er det, som vi har sett, viktig at læreren tar initiativ til å spørre eleven om personlige temaer, men like viktig er lærerens oppfølging av det svaret eleven gir. Dersom læreren gir en foretrukket respons på elevens selvpresentasjon, som enten er en fortsettelsesmarkør som gir eleven tegn på lærerens interesse for det han/hun forteller, eller at læreren gir en selvorientert kommentar basert på egne kunnskaper og/eller erfaringer (Svennevig 1999), legges det en grunn for at emnet kan utvikles og at bidragene blir mer symmetriske.

### Samtale 3 (48-65)

48. L: ehm: ((smatt)) ja, men da:: her hvor eh: hvor er'e du bor hen nå: eh,  
49. E: Viken,  
50. L: Viken ja?  
51. E: rett ved kirken der,  
52. L: rett ved kirken ja. da har du kirk- ja okay. stort sett bare nedover da?  
53. E: [ja:]  
54. L: [til] skolen,  
55. L: hvis du ska sykle for eksempel?  
56. E: ja: jeg kjører,  
57. L: du kjører ja?  
58. L: ja, jeg ser jo at vi har- eh >her ved gjerdet der<, er det moped eller  
lett motorsykkel da.  
59. E: lett, ((smilende))  
60. L: det er lett motorsykkel så hvis jeg kaller det moped, så blir du  
[fornærma.] ((smilende))  
61. E: [ ja, ]  
62. E: ja, ((smilende))  
63. L: ja, okey, greit, da skal jeg si lett motorsykkel. ((smilende))  
64. E: ja, ((fortsatt smilende))

65. L: .h eh: det er i orden eh:m: har'u no:e hva vet du om Bergåsen  
(.) videregående?

Her følger læreren opp med en fortsettelsesmarkør, men som først dukker opp etter en gjentakelse av det svaret eleven har gitt (49). Den minimale responsen ”ja” har stigende intonasjon som uttrykker at læreren ønsker at eleven skal fortsette å fortelle. Eleven gir deretter mer inngående informasjon om stedet. Lærer gjentar igjen elevens svar, men denne gangen med avsluttende intonasjon (52). Han/hun avslutter altså emnet som handler om hvor eleven bor. Læreren fortsetter i samme tur med et nytt spørsmål om hvordan eleven har tenkt å komme seg til skolen. Men læreren spør indirekte, ved å vise lokalkunnskap om terrenget der eleven bor og bruker sine egne preferanser til hvordan man kommer seg til skolen ved å konstatere at det da ut i fra hvor eleven bor er muligheter til å sykle til skolen. Læreren gir altså en del personlige opplysninger om seg selv i måten han/hun spør eleven og viser med det en vilje og åpenhet til å ha en mer uformell og kameratslig tone. Eleven svarer først med et ”ja” som derved viser aksept for lærerens resonnement, men kommer deretter med en personlig opplysning om at han ikke sykler, men kjører. Læreren følger igjen opp med selvorientert kommentar (58), og selv om eleven ikke sier så mye, så initierer svarene hans allikevel personlige responser fra læreren og det oppnås en kontakt mellom dem når læreren viser engasjement og interesse for selvpresentasjonen eleven har gitt og utvikler emnet i en felles encyklopedisk retning (felles kunnskap om mopeder/lett motorsykkel).

I eksempelet nedenfor ser vi at når læreren bruker minimal respons som oppfølging i selvpresentasjonssekvensen, kan denne responsen enten stå alene (31), eller man kan se at det blir etterfulgt av et nytt spørsmål (33/34) eller en selvorientert respons hvor læreren kommenterer elevens svar med en egen vurdering og referanse til sitt eget liv (40/41).

### Samtale 3 (28-43)

28. L: men er'e (.) kjenner'u noen her eller?  
29. L: [eh:]  
30. E: [ja:] jeg kjenner n:oen,  
31. L: **ja?** ((nikker mot elev))  
32. E: noen få jeg spilt fotball med og sånn før,  
33. L: ja, riktig, riktig,  
34. L: **ja spilt på Odd da eller? når du spilt- eller spiller du fortsatt eller har spilt eller?**  
35. E: ne:i jeg spilte ikke når jeg bodde i Porsgrunn.  
36. L: du gjorde ikke det, nei,  
37. E: nei.  
38. L: nei du ble'kke Odd supporter når du bodde der nede?

39. E: n:ei nei. ((smilende))  
 40. L: nei du ble'kke det? (.) **nei** ((smilende))  
 41. L: .hh jeg har en svoger skjønner'u som er (.) .hh  
     **Odd supporter [som er] fra Porsgrunn så eh:**  
 42. E: [ hehe ]  
 43. E: hehe.  
 44. L: så jeg kjenner te' det litt  
 45. E: [ja. ] ((smilende))  
 46. L: [.hhh] ((smilende))

Lærerens oppfølging i (31) er minimal respons, men med stigende prosodi og lærerens nikking mot eleven, må dette ses på som en fortsettelsesmarkør og læreren viser interesse for at eleven kjenner noen på skolen fra før og viser at han vil høre mer. Eleven følger opp med å fortelle hvorfra han kjenner noen fra før og lærer viser igjen interesse med ”riktig, riktig” (33) og fortsetter å spørre samtidig som han/hun viser felles kunnskap og interesse om Porsgrunn og fotball (34). I (38) spør lærer om eleven ble Odd supporter da han bodde i Porsgrunn, men spørsmålet stilles med negasjon og læreren legger sine egne preferanser i spørsmålet om at det prefererte svaret er ”nei”. Eleven gir det prefererte svaret smilende (39), og lærer bekrefter til slutt hvorfor han/hun kjenner til fotballmiljøet i Porsgrunn og at de derfor har felles referanseramme av personlig informasjon.

#### 4.3.2. Oppsummering

Som vi kan se av de ovenfor viste klippene, følger en del av selvpresentasjonssekvensene i velkomstsamtalene de samme mønstrene som i Svennevigs modell (Figur 3, side 26), hvor A er læreren og B er eleven. De innledende spørsmålene starter sekvensen. Det er imidlertid verdt å merke seg at selv om disse møtene er førstegangsmøter, er mange av de generelle kategoriseringsspørsmålene allikevel overflødige, da en del av kategoriseringen allerede er gitt og er felles for alle elevene. Det ligger i sakens natur at alle elevene bor i et gitt geografisk område, alderen er stort sett den samme for alle, alle har kommet likt utdanningsmessig og alle har et ønske og et mål om å gå på denne videregående skolen.<sup>7</sup>

Det er imidlertid en av variantene i modellen som ikke forekommer i mitt materiale, og det gjelder Returspørsmål fra B (altså eleven). I andre førstegangsmøter vil begge parter bidra med å stille spørsmål og å returnere spørsmålet til A for å få en balansert utveksling av

---

<sup>7</sup> På denne skolen må man ha høy gjennomsnittskarakter fra ungdomsskolen for å komme inn. Dette gjør at elevene ved denne skolen gjennomgående er elever som er interesserte i skole og utdanning som er elever her.



informasjon. Dette forekommer altså ikke i velkomstsamtalene, og det er heller ikke så overraskende i forhold til den asymmetriske maktstrukturen og de konvensjonelle normene som gjelder for relasjoner mellom lærer og elev.

#### 4.4. Uppfordret selvpresentasjon

I førstegangssamtaler er det som tidligere nevnt vanlig at man både presenterer personlige sider av seg selv i tillegg til at man spør den andre samtaleparten om noe personlig informasjon. Det er imidlertid uvanlig at førstegangsmøtende begynner å fortelle om seg selv uoppfordret i en samtale (Goffman 1963). ”De snakker om seg selv når de blir spurt, eller når emnet gjør det relevant, men de starter ikke helt nye emner med å snakke om seg selv” (Svennevig 1999:42). Klippet under viser en sekvens hvor læreren allikevel uoppfordret presenterer seg selv.

##### Samtale 12 (2-18)

2. L: ja, velkommen til (.) velkomstsamtale,  
3. E: jo tusen takk,  
4. L: ((smatt)) det er jeg som er din kontaktlærer,  
5. E: å ja, hyggelig.  
6. L: .hja og vi: ska: opp- holde sammen i tre år,  
7. E: høres bra [ut,]  
8. L: [ehh] he he  
9. L: jeg underviser i økonomiske fag,  
  
10. E: [ åja. ]  
11. L: [så det] jeg kommer ikke ha deg i noen fag nå første året,  
12. E: nei okay.  
13. L: så hvis du velger (.) økonomiske fag (0,5) andre året eventuelt, så kanskje vi (0,6) møtes der. Det får vi se. Men e: ((smatt)) det er jo tretti elever i klassen,  
14. E: [ mm, ]  
15. L: [og jeg] har altså ansvar for femten. eller seksten egentlig. Så det er en kontaktlærer til, som heter Mari,  
16. E: mm,  
17. L: og hon skal dere ha i norsk.  
18. E: okay.

En slik selvpresentasjon kan verken betraktes som svar på spørsmål eller å være emnegerert og passer således ikke inn i noen av de ovenfor nevnte selvpresentasjonsmønstrene. Eleven aksepterer imidlertid alt som blir sagt, og besvarer og bekrefter de opplysningene som læreren kommer med, med ”mm,” ”åja.” og ”okay”. Disse minimale responsene er å karakterisere

som fortsettelsesmarkører og viser med dette en interesse overfor samtaleparten og for det som blir fortalt. Selvpresentasjonen ser altså ikke ut til å skape problemer i samtalen. En mulig årsak til at denne egeninitierte selvpresentasjonen fungerer i samtalen kan være at sekvensen har et institusjonelt preg og tegn på møteledelse. Læreren bruker sin institusjonelle rolle, tar styringen i innledningen av møtet og følger skjemaet fra skolens administrasjon hvor det nettopp står i punkt 1 at læreren skal presentere seg og repetere hensikten med møtet.

I denne samtalen, er altså dette en helt konvensjonelt riktig måte å begynne et møte, og i stedet for å skape vanskeligheter i samtalen, kan det virke betryggende at lærer, som møteleder, begynner med å fortelle om seg selv for derved å vise at det å gi personlige informasjon er innenfor rammene av denne type samtaler. Lærer benytter sin institusjonelle og dominerende rolle til å definere et tillatt emne i samtalen. Med denne type selvpresentasjon kan vi altså her se at denne delen av samtalen bærer mer preg av å være en formell, institusjonell samtale, enn en hverdagslig samtale mellom to personer som ønsker å bli kjent.

#### 4.5. Strategisk selvpresentasjon

Som tidligere nevnt, finnes det ingen eksempler på at eleven stiller spørsmål til læreren og ber om direkte selvpresentasjon. Læreren mister derved noen muligheter til selvpresentasjon og er således avhengig av at emnet i samtalen innbyr læreren til å kunne gi en personlig kommentar. Jeg har sett noen eksempler i mitt materiale hvor det ser ut som om læreren selv styrer samtalen mot et emne hvor læreren får en mulighet til å gi direkte informasjon om seg selv.

##### Samtale 8 (16-29)

16. L: veldig bra. (0,7) eh: ja, **hvor kommer du fra**,  
17. E: eh: Lilleøya.  
18. L: ja. (0,5) **spiller du fotball?**  
19. E: ja,  
20. L: **spiller du sammen med sønnen min?**  
21. E: hva: heter [han?]  
22. L: [ HH ] he  
23. L: Thomas,  
24. E: Fransen?  
25. L: ja,  
26. E: ja, det gjør jeg nok,  
27. L: synes jeg kjente deg igjen, skjønner du.  
28. F: [he he]  
29. E: [å ja?]

Vi ser her at læreren stiller et åpent spørsmål om hvor eleven kommer fra (16). Læreren bekrefter at han/hun har fått det svaret som forventet med ”ja.” og spør videre et direkte spørsmål om eleven spiller fotball (18). Dette er ikke et spørsmål som kommer naturlig etter hvilken skole eleven har gått på, så her kan man ane at læreren med spørsmålene forsøker å bevege samtalen mot et tema bare han/hun vet om. Eleven svarer også med minimal respons med stigende prosodi, altså på en måte som antyder at han vil at læreren skal fortsette, for det er følgelig grunn til å tro at han ikke helt forsto hvorfor dette spørsmålet kom nå. Læreren kommer da med det spørsmålet han/hun ville fram til, og etter en sidesekvens med litt oppklaring om hvem sønnen til læreren er (21-25), kan eleven bekrefte at han spiller på samme lag som sønnen til læreren. Læreren styrer altså sekvensen med spørsmål som ikke naturlig følger etter hverandre, og som kan gjøre eleven litt usikker, men som til slutt gir mening når læreren kommer fram til det punktet hvor læreren får gitt noe informasjon om seg selv som gjør at samtalepartene innser at de har felles dagbøkkunnskap.

Jeg trekker fram et klipp til hvor læreren styrer samtalen mot sin egen selvpresentasjon. Rune, som nevnes i klippet under, er eleven fra klippet over.

### Samtale 12 (51-65)

51. L: (1,1) **ja hvor kom- hvor kommer du fra da?**
52. L: [hvordan- ]
53. E: [fra Lilleøya.]
54. L: ja (.) ja det stemmer det. du: **kjenner Runar, da?**
55. E: m-↑hm↓ ((forsiktig))
56. L: ja, stemmer det, (0,5) mnm ((lærer leser på pc))
57. E: (2,2) ((hoster))
58. (1,8) ((lærer noterer på pc))
59. L: **du spiller ikke fotball.**
60. E: eh: jo det gjør jeg.
61. L: **hvor spiller du hen, da?**
62. E: eh: Tempo. jeg spiller på: et annet lag enn han Rune,
63. L: ja. sønnen min går på Lilleøya, skjønner du.
64. E: åja,
65. L: i tiende, bynner nå,
66. E: å.
67. L: han spiller på Storøya sammen med- ((peker mot døren))
68. E: åja.
69. L: Thomas, vet du hvem det er?
70. E: eh: n:ei,
71. L: nei. mange elever. ((smilende))

72. E: mm.

73. L: mm, (0,8) ja, ehh:: ja hvorfor valgte du deg til Bergåsen då?

Sekvensen starter med et åpent, innledende spørsmål til eleven. Etter en minimal respons fra eleven fortsetter læreren å stille spørsmål. Spørsmålet (eller spørsmålene) som følger er lukket og med negasjon og gir derved eleven færre svaralternativer. Læreren styrer videre samtalen mot en naturlig mulighet for seg selv til å gi en frivillig selvpresentasjon.

Vi ser at læreren i (53) bruker flere spørsmål på å komme fram til det han/hun ønsker å spørre om, nemlig om eleven kjenner sønnen hans/hennes. Læreren spør, og når eleven svarer, bekrefter læreren at svarene stemmer (54) og (56) med hennes egen informasjon som finnes på pc'en. Etter at eleven har bekreftet både at han kommer fra samme skole og kjenner "Runar" (han heter egentlig Rune) oppstår en liten pause hvor lærer noterer på pc og eleven hoster. Eleven markerer derved at han synes han har svart fullstendig på spørsmålene og at emnet er uttømt.

Siden læreren bare nevner fornavnet, baserer hun seg på at hun og denne eleven har en felles kunnskap om at Runar er en annen elev i denne nye klassen som også kommer fra Lilleøya. Eleven svarer bekreftende, med svak stemme og med en avsluttende intonasjon (55). Læreren tar imot bekreftelsen fra eleven og avstemmer deretter informasjonen med sine data på pc'en og trekker den slutningen at disse to guttene må kjenne hverandre. Basert på informasjon fra tidligere samtale med Runar at han er en ivrig fotballspiller og denne elevens manglende entusiasme og utfyllende svar om hvor godt han kjenner Runar, trekker han/hun konklusjonen om at han ikke spiller fotball, som han/hun formulerer som en påstand i (59). Dette låser eleven til å kunne svare enten bekreftende eller avkreftende på påstanden.

I dette eksempelet får altså ikke læreren nøyaktig de svarene han/hun hadde tenkt seg, men velger allikevel til slutt å komme med sin selvpresentasjon som han/hun har styrt mot. I forrige klipp (samtale 8) så vi en unaturlig progresjon i spørsmålsstillingen som kunne gjøre eleven usikker på retningen samtalen tok. I dette klippet (samtale 12) er det måten læreren trekker slutninger på ut i fra de svarene eleven gir, som antyder at læreren har en mer strategisk intensjon med spørsmålsstillingen. Læreren oppklarer imidlertid hvorfor sekvensen ble som den ble til slutt i begge tilfellene, og læreren har oppnådd å gi noen personlige opplysninger om seg selv i håp om at det bidrar til å bli litt kjent med eleven.

Jeg mener altså med dette å kunne se en "strategisk" intensjon bak spørsmålene i disse to eksemplene med orientering mot muligheten for å etablere felles kunnskap. Det vil alltid kunne stilles spørsmålstegn ved intensjonen bak spørsmål i samtaler (Arminen 2005), men

mine antagelser baseres på at det institusjonelle preget på samtalerne gjør at samtalerne gjør dem til en viss grad sammenlignbare og forutsigbare. Gjennom dette gis læreren en viss rutine og en viss mulighet til å ikke bare være spontan i samtalerne, men også strategisk. Denne læreren benytter også anledningen med sønnen som spiller fotball som en mulighet til å etablere felles kunnskap med alle elevene som kommer fra Lilleøya.

#### 4.6. Spørsmål fra elevene

Som tidligere nevnt er det læreren som spør mest og det er eleven som svarer mest. Det er kun unntaksvis at eleven spør læreren om noe informasjon. I all hovedsak er spørsmål fra elevene da rettet mot praktiske formål som har med skolen å gjøre, som altså ikke kommer innunder selvpresentasjonssekvensen. Det kan være spørsmål om hvor man skal møte til hvilken tid, hvordan skoledagen er lagt opp eller hvilke arbeidsoppgaver som skal utføres i løpet av de to første skoledagene.

Det finnes i mitt materiale noen få tilfeller hvor eleven spør om noe i forbindelse med en selvpresentasjonssekvens. Disse spørsmålene er allikevel ikke å regne som innledende spørsmål i en selvpresentasjonssekvens, og må karakteriseres som spørsmål i forbindelse med innskutte ekspansjoner for å be om utfyllende informasjon.

##### Samtale 1 (114-121)

114. L: ja. det hadde jeg skrivit upp her riktigt da har du gått på Lilleya?  
115. E: jah.  
116. L: ja jeg har en sønn som går på Lilleøya, jeg.  
117. E: ↑å ja.  
118. L: skal b'ynne i tiende.  
**119. E: hva: het han,**  
120. L: Thomas. (.) Fransen.  
121. E: åja. jeg vet hvem det er.

Slike spørsmål fra elevene kommer altså som oppfølging av emnet som diskuteres og som forespørsel om utfyllende informasjon. Spørsmålet kunne bidratt til å utvikle samtalen videre, men oppfølgingen av svarene bidrar ikke til videre utvikling av samtalen. Eleven følger opp lærerens svar minimalt og det gir ikke noe bidrag til videre utvikling av emnet.

#### 4.7. Oppsummering strukturer for selvpresentasjon

Vi har i denne delen sett at det finnes eksempler på forskjellige strukturer i selvpresentasjonens strukturer i velkomstsamtalen.

Det er klare tegn på at flere av selvpresentasjonssekvensene følger de tradisjonelle normene for institusjonelle samtaler. Læreren er i all hovedsak den som spør spørsmål i alle samtalene. Elevene svarer på spørsmålene, som de har fått tilsendt på forhånd og har forberedt svar på hjemme. Når samtalen følger dette institusjonelle mønsteret, har samtalene en tendens til å ligne på et intervju, hvor læreren sier seg fornøyd med svarene, noterer og går videre til neste spørsmål på skjemaet.

I andre sekvenser følger læreren opp elevens svar og strukturen ligner mer på den uformelle selvpresentasjonssekvensen (Svennevig 1999). Det er i disse sekvensene hvor samtalen blir mer uformell, og det legges grunnlag for at samtalepartene kan etablere en personlig relasjon. I disse sekvensene viser læreren interesse for elevens svar og gir samtidig taletid til eleven for å snakke mer om emnet.

Så er det gjort observasjoner som skiller seg ut fra disse mønstrene. Først og fremst når læreren foretar uoppfordret selvpresentasjon, altså at lærer presenterer seg selv uten foregående spørsmål eller at emnet gjør det relevant, er dette ulikt mønsteret i den uformelle ”bli-kjent-samtalen”. Eleven aksepterer alt som blir sagt i sekvensen og situasjonen blir følgelig ikke problematisk. Lærers selvpresentasjon i disse tilfellene begrenser seg til informasjon som har med lærer-rollen å gjøre, nemlig informasjon om sin stilling og hvilke fag han/hun underviser i. Selvpresentasjonens innhold begrenser seg altså til informasjon som tilhører det institusjonelle, og man må derved kunne si at denne selvpresentasjonen er konvensjonell for en møteleder innenfor en institusjonell ramme. Møteleder kan i informasjonsfasen presentere seg selv, den institusjonen han/hun representerer og agenda for møtet. I velkomstsamtalen har også lærer fått beskjed via sitt veiledningsskjema for samtalen at han/hun skal presentere seg selv og hvilke fag han/hun underviser i.

Et annet trekk som skilte seg ut strukturemessig var at lærer enkelte ganger bidro med det jeg kaller en *strategisk selvpresentasjon*. I disse tilfellene kan det synes som om læreren styrer samtalen mot et emnerelevant sted for han/henne å foreta en selvpresentasjon. I denne type selvpresentasjon bidrar læreren med mer personlig informasjon som et ledd i å bli kjent med eleven. Læreren får som nevnt ingen spørsmål fra lærer om selvpresentasjon, og læreren må derfor enten vente på et emnerelevant sted, eller som det synes ut fra observasjonene, at lærer er med å styre samtalen mot et emnerelevant sted. Læreren har en viss rutine med samtalene, sitter også inne med informasjon om elevene på forhånd og har i utgangspunktet større rett til å styre emnene (i kraft av sin institusjonelle rolle) slik at det er rom for læreren til ikke bare å være en spontan samtalepartner, men også en strategisk samtalepartner som i stor grad kan styre utviklingen av samtalen.

## **5. Samtaledeltakernes bidrag til etablering av personlig relasjon**

*Forskningsspørsmål 1. Skaper lærer og elev en likeverdig personlig relasjon ved å utjevne maktforholdet dem i mellom?*

### **5.1. Innledning**

Som vi har sett er det i utgangspunktet flere tegn på at det er asymmetri mellom lærer og elev, både når det gjelder forståelsen av de institusjonelle normene for denne type samtale, de rollene som aldersforskjellen mellom deltakerne skaper og den generelle normforståelsen for det å være en møtedeltaker.

De normative kravene til et slikt møte kjenner begge parter til en viss grad. Eleven har vært medvirkende i utviklingssamtaler to ganger årlig i 10 år, men dette er en ny skole og en ny lærer, i tillegg til at det er en litt annen type samtale enn utviklingssamtalene som de er vant til fra tidligere. Disse faktorene vil kunne gjøre eleven noe usikker på hvilke normkrav som gjelder.

For læreren er dette en mer rutinepreget samtale, mens for eleven er dette en unik samtale. Dette preger samtalepartenes forskjellige interesse og genreforståelse for samtalen. Samtalepartene har ikke de samme forpliktelsene til oppgaven og er ikke like familiære med de regler og forventninger som er knyttet til genren og oppgaven (Linell 2001:255), og dette kan gi seg utslag i utfordringer til det å etablere en personlig relasjon.

Det skilles i utgangspunktet mellom å ta initiativ i samtalen og det å gi respons i samtalen når det er snakk om dominans (Svennevig 2009:116). Det regnes som en mer dominerende handling å ta initiativ både når det gjelder å tilegne seg mye taletid, men også det å styre samtalen temamessig.

#### **5.1.2. Identitetskonstruksjon**

Vi er alle forskjellige individer med forskjellig karakter og forskjellig grad av fornuft og følelser, men det er interessant å se hvordan våre forskjellige kvaliteter kommer fram på forskjellige måter avhengig av hvem man samtaler med. Vi har tidligere sett på maktforskjellen mellom lærer og elev som kommer av de rollene samtaledeltakerne inntar i denne spesielle situasjonen, nemlig i utførelsen av velkomstsamtalen. Både lærer-rollen og elev-rollen har konvensjoner knyttet til seg, og for at samtaledeltakerne skal forstå situasjonen og at samtalen skal kunne fungere som en samtale mellom lærer og elev, blir disse

konvensjonene stort sett fulgt. I tillegg har samtaledeltakere behov for både å skape en identitet for seg selv i situasjonen og å kategorisere identiteten til sin samtalepartner (Antaki & Widdicombe 1998).

I mitt arbeid med å analysere samtalene, har jeg plukket ut en del klipp fra samtalematerialet mitt hvor de to lærerne, gjennom sine uttalelser, ikke gir direkte informasjon om seg selv, men hvor det indirekte framkommer bidrag til å skape et bilde av en lærer med en bestemt personlighet. Når jeg så systematiserte disse klippene og så på totalen av hva slags identitet de to lærerne skaper i samtalene, så jeg to forskjellige retninger på de to lærerne. Den ene læreren ("lærer1") skaper en identitet som en avslappet, "kul" lærer som nærmer seg eleven og ungdomskulturen. Den andre læreren ("lærer2") skaper en identitet som ambisiøs og fremadrettet og gir uttrykk for at eleven skal nærme seg voksenkulturen og forberede seg på sitt videre liv.

## Samtale 2 (251-270)

251. F: synes gjennomgående at skole er ganske gøy, tror jeg,  
252. E: (0,9) ja: ((hviskende og ser på far og smiler))  
253. F: du [gjør det,]  
254. E: [ gøy,] det er jo ikke sånn (.) GØ:Y, men [hehehe] det funker. [he he]  
255. F: [ hehe ] [ så:]  
256. L: de:t- det er greit,  
257. F: ja.  
258. L: **pleier som regel å være (1,5) .hh ja. friminutta husker jeg, som jeg synes var [best,]**  
259. F: [he he]  
260. E: [jah. ]  
261. L: (0,5) stort [sett]  
262. F: [ ja ]  
263. L: **da var det, (0,7) [prate med] venner og=**  
264. F: [ hehehe ]  
265. L: **ha det [hyggelig,]=**  
266. F: [ ja: ] det hører jo med,  
267. E: [ mhm ]  
268. L: **mm, men eh da lærte en jo litt innimellom da, så: er jo ikke grunnen det her, jeg likte meg jo litt på skolen da ettersom jeg sitter på [den sida] her nå,**  
269. E: [ e- hehe]  
270. F: [ ja ]

Læreren fokuserer her på sin egen tid som ungdom og elev og at det var det sosiale som var det viktigste for ham/henne på den tiden. Dette kommer fram på et tidspunkt i samtalen hvor



det allerede er slått fast at denne eleven kan vise til gode faglige resultater fra ungdomsskolen, men samtidig at hun fniser mye og virker lite forberedt til samtalen. Tidligere i samtalen forteller forelderen at eleven ble mast på av lærerne på ungdomsskolen at hun burde ta videregående fag på ungdomsskolen. Forelderens antydning om at eleven stort sett synes skolearbeid er ganske gøy, utløser først en forsiktig bekreftelse med svak stemme og en liten pause (252) som er med og antyder at hun ikke vil snakke om dette. Forelderen ber deretter om en bekreftelse fra datteren om at hans utsagn er sant (253), og da tar eleven til motmæle, men på en lattermild, flau måte (254). Eleven benekter først utsagnet, men modererer og sier at ”det fungerer” (254). Eleven demper derved forelderens forsøk på å trekke eleven fram som et ”skolelys”, men får heller fram en elev som er passe fornøyd med både innsats og resultater. Læreren bekrefter moderasjonen i (256) med ”det er greit” og fortsetter med å fortelle at da han/hun gikk på skolen syntes han/hun at friminuttene var best. Læreren viser derved en allianse med eleven, og eleven og forelderen fortsetter med latter og viser derved aksept for lærerens syn på skoledagen. På bakgrunn av det som tidligere er kommet fram i samtalen, ligger det allikevel en forståelse i bunnen om at man må følge opp skolearbeidet for å komme seg videre og få en utdanning. Med lærerens personlige og naturlige utsagn og både elevens og forelderens aksepterende smil og latter, kan vi si at lærerens identitetskonstruksjon om å være den ”kule” læreren ble akseptert av både elev og forelder i dette klippet.

Den andre læreren ser som sagt ut til å ville bygge en identitet som sier noe om en ambisiøs lærer som ønsker at elevene skal konsentrere seg om skolearbeidet og forberede seg på videre utdanning.

Det neste klippet kommer etter at eleven forteller at hun har hørt at det er mange elever som går kraftig ned i karakterer når de begynner på videregående skole. Læreren benytter anledningen til å skape seg en identitet som en lærer som forventer innsats av sine elever. Gjennom å fortelle om andre lærere som kan være strenge i begynnelsen av skoleåret, viser læreren sitt ambisjonsnivå på vegne av elevene.

### Samtale 10 (154-165)

154. L: men det er nok eh: at man (0,2) man går nok litt ned først, kanskje?  
 altså ikke alle selvfølgelig men jeg kan tenke meg at (0,6) for at eh:  
 det e:r jo en- en overgang, men sen kan man jo jobbe seg opp igjen,
155. E: mm,
156. L: **så: eh det kan være at lærerne er strenge også i begynnelsen, for at  
 man skal vise at- her må du jobbe, ((viser med knyttneven))**
157. E: [mm.]
158. L: [sant?]

159. L: nå må du stå på, ((smilende))  
 160. E: hehe ja,  
 161. L: så de:t (0,5) vi får håpe at det går greit,  
 162. E: [ mm, ]  
 163. L: [.hja:]  
 164. L: mm? ((smatt)) ja kravene det får man jo se etterhvert da. så det er  
           klart at det er ju: større krav nå,  
 165. E: mm.

Eleven har tatt opp et emne som hun er bekymret for, nemlig hvordan hun skal klare å opprettholde sine gode karakterer fra ungdomsskolen. Læreren gir klar beskjed gjennom formulerte direktiver som ”her må du jobbe” (156) og ”nå må du stå på” (159) for å råde eleven til å jobbe og stå på, fordi gode karakterer oppnås kun ved hardt arbeid. Læreren forsterker også inntrykket av at det vil komme utfordringer i skolehverdagen framover ved å uttrykke ”vi får *håpe* at det går greit” (min kursivering) (161) og en konstativ til slutt hvor det slås fast at det er større krav nå (164), underforstått enn det du er vant til fra ungdomsskolen. Disse språkhandlingene gir klart uttrykk for at læreren stiller krav til eleven og at nå er det opp til eleven å klare å nå de målene hun har satt seg. Læreren viser nærhet ved å engasjere seg i elevens uttrykte bekymring og gi beskjed om hvordan eleven må jobbe videre for at dette ikke blir noe problem. Læreren gir autoritet til eleven ved å si at dette er opp til eleven å ordne, bekrefter felles referanseramme ved å si seg enig i elevens observasjoner om at kravene er større på videregående skole og lærer viser anerkjennelse til eleven ved å vise tillit til at dette er noe eleven kan få til hvis hun står på og gjør sitt beste.

### 5.1.3. Elevens initiativ i samtalen

Elevene viser også i enkelte tilfeller initiativ til emnevalg i samtalen. Nedenfor følger et eksempel på at eleven viser noe dominans i samtalen.

Som tidligere nevnt følger elevenes selvpresentasjon det konvensjonelle mønsteret for selvpresentasjon av førstegangsmøtende, altså enten som svar på et spørsmål fra læreren eller som oppfølging av samtaleemnet (som i eksempelet nedenfor).

#### Samtale 8 (234-246)

234. L: (1,1) ja:? forventning og motivasjon ja, (1,2) ønsker å få bedre  
           resultater. ja, ((lærer leser fra skjema))  
 235. (1,4) ((lærer, elev og mor følger med på utfylt skjema))  
 236. E: ja det var en venn av meg, og jeg, som har et mål om å komme på

Indøk<sup>8</sup>, da.

237. L: ↑å::↓  
238. E: så da må [vi-]  
239. L: [ja ] da må dere stå på.  
240. E: begynne [nå,]  
241. L: [ja,] men det er bra,  
242. F: .hja  
243. L: [mm,]  
244. E: [og-]  
245. (1,2)  
246. E: det er det jeg skal prøve på da.

Lærer, elev og forelder går gjennom det på forhånd utfylte skjemaet, og lærer leser fra skjemaet om temaet forventning og motivasjon. Læreren leser også svaret som eleven har fylt ut. Det oppstår en liten pause (1,4) hvor lærer og mor fremdeles er konsentrert om skjemaet, og man kan anta at lærer anser emnet som uttømt og at hun er i ferd med å finne neste spørsmål til eleven på skjemaet. Eleven velger allikevel å komme med utfyllende, personlig informasjon om temaet som handler om hans forventninger og motivasjon til skolearbeidet. Læreren følger opp med en minimal respons, men med en sterk intersemarkering. Hun uttrykker med sitt ”å” at hun er begeistret og imponert over elevens innspill. Dette skaper et rom med felles verdier og en kameratslig tone, og det følger en engasjert sekvens videre om dette emnet. Eleven har bidratt med emnevalg og bidrar derved til å redusere asymmetrien mellom samtalepartene. Læreren aksepterer og gir taletid til å snakke om elevens emnevalg og bidrar derved også til å utjevne maktbalansen.

#### 5.1.4. Oppsummering

*Forskningsspørsmål 1: Skaper lærer og elev en likeverdig personlig relasjon ved å utjevne maktforholdet dem i mellom?*

Vi har sett eksempler på at læreren gjennom samtalen konstruerer en identitet og viser seg selv som person gjennom sine indirekte selvpresentasjoner. Den ene læreren viser allianse med eleven ved å fortelle om sin ungdomstid og hvordan han/hun opplevde skoledagen og at friminuttene var best. Læreren konstruerer en identitet som ”kul” og nærmer seg eleven og ungdomskulturen ved å understreke at han/hun har blitt lærer og at det derved kommer til å gå

---

<sup>8</sup> Indøk, Studieretningen Industriell økonomi og teknologiledelse ved NTNU, Trondheim.

bra selv om man ikke synes det er ”gøy” med skole i dag. Den andre læreren gir instruksjoner om at eleven må jobbe og stå på, og konstruerer en identitet som en lærer med ambisjoner på elevens vegne og at man må jobbe for å oppnå de resultatene man vil ha.

Videre så vi eksempel på at eleven bidrar med en dominerende handling som å ta initiativ til å fortsette å videreutvikle emne selv om læreren har markert avslutning av emne (Samtale 8 (234-246)). Vi har sett eksempel på at elevens initiativ til videreutvikling av emne og at læreren aksepterer elevens initiativ og viser vilje til å snakke videre om emnet bidrar til utjevning av maktforholdet mellom lærer og elev.

I min analyse og drøftelse av maktforholdet har jeg tatt utgangspunkt i realiseringen av lærernes identitetskonstruksjon og hvordan elevene tar initiativ i samtaler.

Velkomstsamtalen er en samtale som utføres innenfor institusjonelle rammer og makten er dermed i utgangspunktet asymmetrisk. For at asymmetrien skal kunne utjevnes og dermed oppnå et mer balansert maktforhold mellom samtaledeltakerne, må enten læreren gi fra seg noe av sin dominans eller eleven vise dominans i samtalen. Jeg vil derfor aller først kommentere utviklingen i maktforholdet i de forskjellige selvpresentasjonssekvensene som ble presentert i del 4.

Elevens selvpresentasjon - 2 ledd i selvpresentasjonssekvensen, samtaler 10 (47-60), 17 (62-75) og 18 (12-27).

I disse sekvensene foretar eleven selvpresentasjon etter spørsmål fra lærer. Sekvensene bærer preg av at lærer spør og at eleven svarer, og at sekvensene ligner mer på intervju enn samtaler hvor partene ønsker å etablere en personlig relasjon. Oppfølging fra lærer består i at han/hun mottar svarene fortløpende, noterer og går videre til neste spørsmål på skjemaet.

Læreren beholder i disse sekvensene dominansen og eleven aksepterer asymmetrien ved å holde seg til å fortsette å svare på det læreren spør om. Lærer holder fortsatt fast på den institusjonelle formen ved å ha større dominans enn eleven i samtalen. Dette bidrar ikke til å etablere solidaritet mellom partene. Det er altså ikke tegn til at disse sekvensene bidrar til å etablere en personlig relasjon mellom lærer og elev.

Elevens selvpresentasjon - 3 ledd i selvpresentasjonssekvensen, samtale 7 (21-34)

I denne sekvensen foretar også elev selvpresentasjon etter spørsmål fra lærer, men her følger lærer opp elevens selvpresentasjon med et emnefokalt spørsmål og viser derved interesse for emnet eleven tar opp, og læreren gir samtidig taletid til eleven for å utdype emnet. Man kan altså si at lærer bidrar til å redusere sin dominans og bidra til at det etableres solidaritet

mellom partene. Samtalen utvikler seg på bakgrunn av dette til en friere prat om idrett og lærer og elev etablerer felles referanseramme rundt sportsinteresse og det etableres videre fortrolighet mellom partene.

I Samtale 3 (48-65) er det også observasjoner som viser at læreren følger opp elevens selvpresentasjon med emnefokalt spørsmål og hvor lærer samtidig viser felles kunnskap om moped/lett motorsykkel som bidrar til fortrolighet. Lærer gir uttrykk for at han/hun vil høre mer, og gir støtte til elevens emne og samtidig taletid til eleven som bidrar til solidaritet. Da denne sekvensen i tillegg er preget av smil og en lett tone, kan man også observere gjensidig anerkjennelse som bidrar til affeksjon. Spor av fortrolighet, solidaritet og affeksjon er alle tegn på at det etableres personlig relasjon. Alt dette tyder på at lærerens bidrag til å redusere asymmetrien som er gitt innenfor de institusjonelle rammene, og at det bidrar til å etablere en personlig relasjon mellom lærer og elev.

I samtale 3 (28-43) bidrar lærer med selvorientert kommentar som oppfølging til elevens selvpresentasjon. Å bidra med en selvorientert kommentar hvor lærer gir av sin egen kunnskap og erfaring bidrar til å etablere felles referanserammer av personlig informasjon og derved etablere fortrolighet mellom partene.

Funn i studien viser at når læreren følger opp elevens selvpresentasjon, 3 ledd i selvpresentasjonssekvensen, spørsmål – selvpresentasjon – oppfølging, bidrar dette til etablering av personlige relasjoner mellom lærer og elev ved at læreren slipper eleven til i samtalen både med taletid og emnevalg ved at læreren viser engasjement og interesse for det eleven forteller.

Uoppfordret selvpresentasjon lærer, samtale 12 (2-18) i kapittel 4.

I denne sekvensen foretar læreren uoppfordret selvpresentasjon. Det vil si at lærer presenterer seg selv uten å bli spurt eller at emnet gjør det relevant. Dette er ikke konvensjonelt for uformelle samtaler, men som møteleder i institusjonelle samtaler er dette en konvensjonelt akseptert måte å begynne og holde møte. Når læreren foretar uoppfordret selvpresentasjon, følger man institusjonelle normer som er typiske for møteledelse og introduksjon til møtet. Læreren har ordet og eleven svarer kun med minimale, bekræftende responser. Læreren beholder dominansen, og eleven aksepterer maktfordelingen med sine minimale bekræftende responser. Det er ikke gjort funn i analysen som viser bidrag til endring av asymmetrien i maktbalansen. Denne sekvensen bidrar ikke til at det blir etablert en personlig relasjon mellom samtalepartene. Lærerne bidrar allikevel med å gi aksept for at det å gi personlig informasjon er et godtatt emne i denne samtalen.

I lærernes identitetsskaping beveger den ”kule” læreren relasjonen mot et mer kameratslig forhold (Samtale 2 (251-270)), mens den ambisiøse læreren styrer relasjonen med eleven mot et forhold mer preget av felles måloppnåelse (Samtale 10 (154-165)). Begge ser ut til å bidra til å redusere asymmetrien, men på forskjellige måter. Den ”kule” læreren reduserer asymmetrien ved å gi fra seg autoritet og den ambisiøse læreren reduserer asymmetrien ved å gi autoritet til elevene. Elevene viser i samtalen at de aksepterer lærerens fremviste identitet. De skaper og bekrefter derved seg i mellom et gjensidig sett av rettigheter og forpliktelser og det etableres solidaritet mellom partene. Lærernes identitetskonstruksjon i samtalerne bidrar altså til å utjevne maktforholdet og skape en personlig relasjon mellom lærer og elev.

I Samtale 8 (234-246) viser eleven initiativ til å fortsette på et bestemt emne og videreutvikle dette selv om læreren har demonstrert avslutning av emnet ved å være konsentrert om skjemaet og lese fortløpende opp svarene som eleven hadde fylt ut på forhånd. Dette kan ses på som en dominerende handling fra elevens side. Det bidrar allikevel ikke alene til å utjevne maktforholdet mellom partene. Samtalepartens respons på en dominerende handling er avgjørende for hvordan virkningen blir til slutt. I dette klippet viser læreren spontan, positiv respons og viser at elevens initiativ aksepteres og læreren bidrar også til at emnet videreutvikles. Elevens initiativ og lærerens respons bidro altså til at maktfordelingen ble utjevnet. Videreutviklingen av emnet viser at det også førte til gjensidig anerkjennelse og det ble lagt grunnlag for etablering av en personlig relasjon mellom partene.

På bakgrunn av mine empiriske studier er det funn som viser at utjevning av maktforholdet mellom lærer og elev bidrar til å skape en likeverdig personlig relasjon mellom samtalepartene i velkomstsamtalerne.

#### 5.1.5. Diskusjon – etablering av solidaritet for å oppnå personlig relasjon

I velkomstsamtalerne har vi sett at samtalepartene veksler mellom formelle og uformelle samtaleformer. Som følge av at det i samtalen er ønske om at samtalepartene både formelt skal utveksle en del informasjon og at de samtidig skal bli litt kjent, gjør det at rammene for samtalen ikke blir så faste og at det er et stort forhandlingsrom i samtalerne for partene til å utvikle samtalen i forskjellige retninger.

Viveka Adelsvård (1995) nevner også i sine synspunkter på verdien av samtaleanalyse i møter mellom eksperter og lekmenn, at i utviklingssamtalerne på skolen er det usikkert hva som er riktige og korrekte handlinger i forhold til hvem som skal styre samtalen, og at dette ligger mer i luften ettersom læreren ikke har myndighet til helt å bestemme over elevens

handlinger. Dette bekrefter også funn i mine samtaler at det er et stort forhandlingsrom i samtale og at både lærer og elev har store muligheter til å påvirke hvorvidt samtalen holder på de institusjonelle rammene eller om den beveger seg mer mot det uformelle og kameratslige.

Noe av det som gjør samtale formelle, er at samtalepartene har noen skjemaer å forholde seg til, og at det er en bestemt agenda for møtet. Utfordringen er altså at samtalepartene kan bli for bundet til skjemaene og at samtalen forblir formell og intervjupreget. I Siggstedts masteroppgave (2012) diskuterer hun fordeler og ulemper med at læreren har et skjema/intervjuguide i elevsamtaler. Hun konkluderer med at det kan være hensiktsmessig at det på forhånd er skapt en viss struktur for samtalen. Fordelene er at samtalen styres slik at alle viktige punkter blir gjennomgått og hvis guiden er god, blir alle spørsmål (også de vanskelige) stilt på best mulig måte med størst mulig åpenhet slik at eleven bidrar med utfyllende svar. Adelsvård nevner også en annen verdi av å ha en mal for samtalen, nemlig å sikre at elevene blir behandlet likt. Jeg har også tro på et skjema eller en mal som bakgrunn for samtalen nettopp på grunn av de ovennevnte argumentene, men at spesielt lærerne i tillegg legger arbeid i å gjøre samtalen mer uformell.

Så blir spørsmålet hvordan man beveger samtalen fra de formelle spørsmålene over til mer uformell samtale slik at samtalepartene kan etablere en personlig relasjon. Syversen (2011) diskuterer om spørsmålsstillingene i samtalen har betydning for hvorvidt læreren får eleven i tale og konkluderer, som Heritage & Clayman (2010), med at åpne spørsmål gir bedre grunnlag for videre samtale. Skjemaene for samtale er i dag utformet med åpne spørsmål så dette gir et godt grunnlag for samtale. I velkomstsamtalene vil jeg si at det også er viktig hvordan læreren følger opp svarene elevene gir. Oppfølgingen fra lærerne viser seg er viktig når det gjelder å vise interesse for hva eleven forteller ved å stille oppfølgingsspørsmål og uttrykke ønske om fortsettelse og derved både gi taletid og la eleven foreta emnevalg i samtalen. På denne måten kommer eleven bedre i tale og viktig informasjon kan komme fram.

Begge lærerne viser sin identitet for å gjøre et troverdig inntrykk på eleven, men de utviser sin troverdighet på forskjellige måter. Det er ikke min oppgave å si noe om hva slags type lærer som gir best inntrykk på elevene. Det jeg imidlertid ville se på var hva slags identitetskonstruksjon hver av lærerne utfører og hva slags reaksjoner læreren får fra sin samtalepartner. Det er interessant å se hvordan lærerne, gjennom sin identitet, markerer hva slags forhold de ønsker å ha til sine elever.

Lærernes identitetskonstruksjon går i to forskjellige retninger hvor den ene nærmer seg eleven og ungdomskulturen og den andre gir uttrykk for at eleven nå er blitt eldre og selv

må ta ansvar for egen utvikling. Lassen og Breilid (2010) understreker fem aspekter som kan føre til bevegelse i elevsamtalen og følgelig altså bidra til utjevning av taletid og emnevalg:

1. Utvikling av elevens selvilde og situasjon
2. Økning av elevens bevissthet om egne muligheter
3. Økt motivasjon for å satse på egen læring og utvikling
4. Opplevelsen av at lærer er en samarbeidspartner i læringsprosessen
5. Justering av planer og målsettinger

I mitt samtalemateriale kan man se at begge lærere bidrar med sin personlighet til flere av disse punktene, men dog på forskjellige måter. Utvikling av elevens selvilde og situasjon kan skje både ved at lærer beroliger og sier at det kommer til å gå bra selv om du ikke er så motivert nå, men det kan også skje ved at læreren sier at han/hun har tro på at du kan klare det du vil, bare du gir av din arbeidsinnsats. Det å øke elevens bevissthet om egne muligheter vil måtte bli noe generelt i en velkomstsamtale som er et førstegangsmøte. Der vil lærerernes egen personlighet og tro på hvordan man utnytter sine muligheter komme til uttrykk. Når det gjelder å øke motivasjonen til elevene for å satse på egen læring og utvikling er dette også svært individuelt. Ut fra min analyse kan man se hvordan elevene reagerer på de forskjellige motivasjonsmåtene til de to lærerne der og da, men det er ingen kontinuitet i en enkeltstående analyse. En eventuell videre oppfølging over tid ville kanskje kunne gi svar på om den ene måten å motivere på er bedre enn den andre. Så lenge hver lærer holder på sin måte, og elevene er en gruppe av forskjellige personer som lar seg motivere og inspirere på forskjellige måter, er det grunn til å tro at det er like stor mulighet for å lykkes som å mislykkes i dette arbeidet.



*Forskningsspørsmål 2. Skaper lærer og elev en personlig relasjon i arbeidet med å etablere felles kunnskap?*

## 5.2. Innledning

I og med at velkomstsamtalen er et førstegangsmøte, og samtalepartene aldri har hilst på hverandre før, har de heller ikke hatt noen anledning til å bygge opp en særlig stor fortrolighet på bakgrunn av felles kunnskap om hverandres personlige bakgrunn. Allikevel har de noe felles kunnskap, blant annet encyklopedisk bakgrunnskunnskap om skole da begge parter har vært tilknyttet skolevesenet i flere år allerede. I arbeidet med å finne felles dagbokkunnskap vil det si å dele personlig informasjon for deretter å finne ut om man har noe til felles med sin samtalepartner innen dette området.

Hvordan kunnskap og antagelser blir formidlet i samtalen legger grunnlag for hvordan samtalepartene kan finne felles kunnskapsplattform til å bygge den videre samtalen på. Noe av kunnskapen vi bærer på formidles direkte til våre samtalepartnere og noe formidles indirekte ved at man tar noe felles kunnskap for gitt.

### 5.2.1. Fortrolighet

Fortrolighet oppstår når det etableres en felles referanseramme av personlig informasjon mellom samtalepartene (Svennevig 1999).

### 5.2.2. Etablere felles kunnskap

I utdraget under er det moren som forteller mest om datteren, men vi ser at læreren bidrar med både kunnskap og erfaring om emnet. Læreren gir informasjon om seg selv, og lærer og elev kan bekrefte en felles kunnskapsplattform i forbindelse med migrene.

#### Samtale 17 (171-190)

171. M: kan komme sånn veldig plutselig noen ganger,  
172. M: [og så:]  
173. E: [ ja. ]  
174. M: (0,4) det er'kke langvarig,  
175. L: [nei,]  
176. M: [det ] er sånn (0,7) hun har dager nå og en dag da så blir det  
lissom borte,  
177. L: ja nei [jeg-]  
178. M: [ for] det kommer gjerne om natten ikke sant,  
179. M: [så om morgenen] så er det bare [helt-]

180. L: [ okay ja, ] [ ja, ]  
 181. L: **nei, jeg. kjenner litt [til] det, jeg har litt sånn lett sjøl av og til,**  
 182. M: [ja,]  
 183. L: da er'e- .hh  
 184. M: så det går over i løpet av dagen stort sett,  
 185. L: [ja]  
 186. E: [jeg] må egentlig bare (1,0) sove,  
 187. M: ja  
 188. L: **ja, det er det- pleier [jeg- kjenner] til det. ((smilende))**  
 189. E: [ ja he ]  
 190. L: ja det er greit det.

Man ser at når lærer gir informasjon om seg selv og det blir bekreftet en felles kunnskapsplattform, blir samtalen mer intens og kameratslig. Ordvekslingen går hurtigere og glir over i hverandre med mer overlapping som tyder på engasjement fra alle parter. Samtalepartene bekrefter felle referansebakgrunn gjennom ord, men også i avslutningen av emnet hvor både lærer og elev viser positiv affeksjon ved å gi anerkjennende, forståelsesfulle tilbakemeldinger gjennom smil, nikking og ”smilende utpust”.

Et eksempel på felles allmenn kunnskap er begrepet ”jobb”. Men satt i en ny kontekst, kan det skapes usikkerhet om tolkningen og hva man legger i begrepet.

## Samtale 12 (242-260)

242. L: mm, (0,6) du jobber ikke noe ekstra nei? foreløbig? ((lærer har lest på skjema))  
 243. E: nei ikke sånn. j-jeg regnet med at det var sånn: betalt arbeid på en måte,  
 244. L: (.)jah.  
 245. L: det er lissom [att-]  
 246. E: [ikke] sånn lekser o:g- (.) eller var det det du mente,  
 247. L: nei, det- ja jobber du i fritiden? altså jobber (.) ja,  
 248. E: sånn [jobbjobb,]  
 249. L: [ ja, ]  
 250. L: ja jobbjobb ja,  
 251. E: he.  
 252. L: ja det er sånn (.) betalt jobb ja,  
 253. L: .hja  
 254. E: ja,  
 255. L: ja, ja, ja det var det du mente ja, ikke sånn at du jobber med skolen,  
 256. E: nei.  
 257. L: nei, nei det er mer for at vi vil vite litt hva du (0,3) holder på med lissom, altså-  
 258. E: åja.  
 259. E: jeg tenkte jo å søke no' men: jeg ha'kke tid- eh: men eh: jeg har noe annet på- eh en liste til- eh ha- jeg har jobbet som tils- tilsynsvakt  
 260. L: ja?

Sekvensen handler om spørsmålet om eleven jobber på fritiden. Eleven svarer avkreftende på spørsmålet fra læreren om eleven jobber noe ekstra (243), men viser samtidig at han er litt usikker på hva som legges i begrepet ”jobb” i denne konteksten og legger inn en selv-initiert selvreparasjon som et parantetisk innskudd ved å si ”jeg regnet med at det var sånn...”.

Eleven viser med dette sin usikkerhet i forståelsen av spørsmålet, og han legger derfor til sin egen tolkning av spørsmålet (243). Læreren bekrefter elevens tolkning og begynner å legge til en ekstra forklaring på hva skolen mener med spørsmålet (245). Læreren nøler litt i starten av sin forklaring, og eleven samarbeider og kommer med kandidatløsning, men denne gangen formulert med negasjon, altså hva det ikke er (246). Eleven viser fortsatt litt usikkerhet i forhold til om de har felles forståelse og legger til et spørsmål til lærer om bekreftelse på felles forståelse (246). Lærer omformulerer spørsmålet og spør i stedet eleven om han jobber i fritiden (247) og for å sikre seg felles forståelse legger han/hun til en ekstra forklaring ”altså jobber”. Eleven fortsetter reparasjonsarbeidet og bidrar med en andre-initiert kandidatløsning med ny forklaring på begrepet ”jobb”, nemlig ”jobb-jobb”. Denne forklaringen ser ut til å gi forståelse til begge og lærer bekrefter sin forståelse i både (250) og (252) som igjen aksepteres av eleven i (253). Lærer og elev fortsetter å bekrefte den oppnådde felles forståelsen av begrepet, og i (255) og (257) oppsummerer læreren den felles forståelsen og bakgrunnen for at spørsmålet fremkommer på skjemaet.

I denne sekvensen foregår det et felles arbeid med reparasjon som følge av manglende felles forståelse for begrepet ”jobb”.

Etter at reparasjonen er gjennomført og den felles forståelsen er etablert, fortsetter eleven å fortelle mer utfyllende om spørsmålet på skjemaet og sin jobbsituasjon.

Samtalepartnere ser også ut til å velge emner og gi informasjon om saker man tror den andre parten er interessert i å høre om for å oppnå sosial aksept fra den andre (Byrne 1997). Når det gjelder lærernes bakgrunn, så er den ene læreren historie- og gymlærer og den andre læreren lærer i økonomi- og markedsfag. Den ene læreren forteller at han/hun er humanist og den andre læreren at han/hun er siviløkonom. Lærerne har altså spesialisering og undervisning innen to forskjellige retninger og jeg syntes det var interessant å se om det kunne være noen mønstre i valg av emner og fokus fra elevenes side i forhold til de fagene lærerne underviser i.

Etter en gjennomgang av alle samtaleene hvor jeg så på emner som ble nevnt, kunne jeg sette opp denne tabellen.

Samtale	Lærer 2 (økonomi/markedsfag)		Lærer 1 (historie/gymlærer)	
	Økonomi	Sport	Økonomi	Sport
1 og 2	Pappa er <b>økonom</b>			
4 og 3	<b>Økonomi</b> eller ingeniørfag	Bandy, golf og fotball		Har spilt fotball
6 og 5		Egentrening		Kick-boksing, kondisjon og jogging
8 og 7	Ønsker å begynne på <b>Indøk</b>	Fotball, Elixia		Mye trening, aktiv langrenn, <b>gym er gøy</b>
10 og 9	<b>Økonomi</b> og samfunnsfag			<b>Gym er gøy</b>
12 og 11		Fotball	Vil bli jurist	Cheerleading og friidrett
14 og 13	Jus eller <b>økonomi</b>	Dans, egentrening		
16 og 15	Mamma er <b>økonom</b>	Fotball, jogging	Vil bli <b>økonom</b>	Spiller basket, <b>liker gym</b>
19 og 17	Vil bli jurist	Egentrening		<b>Gleder seg til gym</b> , liker yoga, fotball, turning, Elixia
20 og 18	Vil bli <b>siviløkonom</b>			

Tabell 2, Emnene økonomi og gym i samtale

Vi kan se at i 4 av 10 samtaler som historie- og gymlæreren hadde, nevnte elevene spesifikt at de liker gym eller gleder seg til gymtimene. Ingen av elevene til den andre læreren nevnte noe om dette. Alle de positive omtalene av gym-faget kommer etter at det har kommet fram i samtalen at lærer 1 er gymlærer. De fire uttalelsene kommer også i forbindelse med spørsmålet fra læreren om det er noen spesielle fag de gleder eller gruer seg til.

### Samtale 7 (55-59)

L: har'u no fag du: liker eh: (1,5) mer enn andre? for å si det sånn,

E: eh: jeg er glad i naturfag,

L: ja?

E: o::g gym selvfølgelig, (1,3) og så det er ingen fag jeg misliker, det er det ikke. men det er kanskje de to [som er] de jeg gjør det best i da,

L: [ ja, ]

Og motsatt, i 7 av 10 samtaler nevnte elevene noe om økonomiutdanning enten at de selv ønsker å bli økonom eller at noen i familien var det. Alle de 7 uttalelsene kommer etter at læreren har presentert sin utdanning (siviløkonom) eller hvilke fag han/hun underviser i. Det fremkommer imidlertid i samtaler at de elevene som har tanker om hva de ønsker å studere, allerede har fylt ut dette i skjemaet hjemme, så svarene er ikke konstruert på bakgrunn av informasjon om hvilke fag læreren underviser i. Uttalte yrkesvalg blant elevene i samtale med lærer 2, ser altså ikke ut til å ha noen sammenheng med lærerens formidling av sin utdanning.

Referanse til andre i familien som har samme utdanning (2 elever), kommer imidlertid fram i forbindelse med at læreren presenterer sin utdanning.

### Samtale 16 (4-12)

L: ja selv underviser je:g i økonomiske fag,

L: [så de:t]

E: [ åja. ]

L: [markedsføring] og-

E: [ ja. ]

L: [samfunnsøkonomi, ja?]

E: [ mamma er økonom ]

L: [det er jeg også, ja siviløkonom er jeg og, .hja]

E: [ el- sivi:løkonom, ja. ja. ]

I lærer 1 sine samtaler er det kun 2 elever som nevner at de har tanker om videre studier.

Dette blir nevnt i forbindelse med selvpresentasjonssekvenser og i forbindelse med valg av fag eller fag de er interesserte i. Ut i fra denne lærerens identitetsbygging som vi har sett på tidligere (den ”kule” læreren), kan man undre seg om samtaledeltakerne ikke finner fremtidig yrkesvalg som interessant emne i disse samtaler, og at dette ikke blir et prioritert emne. Det er heller ingen som nevner noe om sine foreldres utdanning i disse samtaler.

### 5.2.3. Oppsummering

Under forskningsspørsmålet *Skaper lærer og elev en fortrolig personlig relasjon ved å etablere felles kunnskap* har jeg tatt utgangspunkt i sekvenser hvor lærer og elev i velkomstsamtalen på en eller annen måte etablerer felles kunnskap.

De ovenstående observasjoner viser at i tilfeller hvor det blir bekreftet en felles kunnskapsplattform mellom lærer og elev bidrar dette til etablering av en personlig relasjon mellom partene. Clark og Shaefer (1989) nevner tre metoder for en samtalepartner for å prøve

felles forståelse; En samtalepartner presenterer en ny ide og venter og ser om den andre samtalepartneren uttrykker forståelse eller forvirring (nytt bidrag), samtaleparten som mottar informasjonen bekrefter med smil, nikking, eller verbalt (aksept) eller samtaleparten som mottar informasjonen ber om oppklaring (forespørsel om oppklaring).

Lærerens selvpresentasjon, emnegerert, samtale 17 (171-190). I denne sekvensen foretar læreren emnegerert selvpresentasjon, dvs. at læreren bidrar med personlig informasjon som er relatert til emnet som diskuteres. Sekvensen viser at lærer tilkjenner overfor eleven at han har kunnskap om emnet migrene. Dette bidrar til fortrolighet mellom lærer og elev da de nå har etablert en felles referanseramme om sykdommen migrene. I tillegg viser både lærer og elev affeksjon overfor hverandre ved gjensidig bekreftelse av felles referanseramme som kommer til uttrykk ved at elev utdyper mer konkret om sin variant av migrene og at begge smiler og bekrefter med minimal respons og at lærer gir sin anerkjennelse ved å si at det er greit. Funn av etablering både av fortrolighet og affeksjon er bidrag til at lærer og elev kan etablere en personlig relasjon.

Observasjoner i samtale 12 (242-260) viser at ved sikring av felles kunnskap og forståelse og deretter bekreftelse og eventuell justering av forståelsen, bidrar til at samtalen blir mer kameratslig. Eleven ber om oppklaring av begrep og i løpet av sekvensen forhandler lærer og elev om forståelsen av begrepet ”jobb”. Sekvensen avsluttes med bekreftelse på felles forståelse fra både lærer og elev. Ved felles forståelse og derved etablert felles referanseramme, følger fortrolighet mellom partene som bidrar til etablering av personlig relasjon. Læreren avslutter sekvensen med en begrunnelse for hvorfor begrepet jobb er relevant i velkomstsamtalen, etterfulgt av en minimal bekreftende respons fra elev. Denne siste oppklaringen fra lærer bidrar også til å styrke solidariteten mellom partene da lærer med dette involverer elev i skolens rettigheter og forpliktelser i forhold til å samle inn relevant informasjon. Dette bidrar igjen til å etablere personlig relasjon.

I det tidligere eksempelet (Samtale 8 (234-246)) hvor en elev forteller at han og en kamerat ønsker å begynne på Indøk er også et eksempel på den første gruppen Clark og Schaefer (1989) nevnte for å etablere felles forståelse. Eleven nevner som sagt Indøk og venter så på reaksjon fra læreren om de har felles encyklopedisk kunnskap om denne forkortelsen for et studium ved NTNU i Trondheim. Læreren reagerer spontant med positiv minimal respons og bekrefter også litt senere i samtalen at han/hun synes det er nesten den perfekte utdannelsen (268) og viser derved at de har felles kunnskap om denne utdannelsen og felles forståelse for hva som er lurt å satse på videre i livet.

Det er videre gjort funn hvor elever ønsker å markere felles kunnskap med lærer etter lærerens informasjon om hvilke fag han/hun underviser i (Samtale 7 (55-59) og 16 (4-12)). Særlig felles kunnskap og interesse for gym fører til at samtalen utvikles videre til en samtale om idrett som da er felles interesseområde og samtalen blir mer kameratslig. I samtalen styrkes dermed fortroligheten som styrker den personlige relasjon. Teori underbygger også dette funn, ved at samtalepartnere ser ut til å velge emner og gi informasjon om saker man tror den andre parten er interessert i å høre om for å oppnå sosial aksept fra den andre (Byrne 1997).

#### 5.2.4. Diskusjon – Etablering av fortrolighet for å oppnå personlig relasjon

Vi har sett at alle eksempler på steder i samtalen hvor det etableres felles kunnskap skapes det en grunn for etablering av en fortrolig, personlig relasjon. Hvordan kan man så få til dette også i videre velkomstsamtaler?

Clark og Schaefer (1989) nevner i sin artikkel *Contributing to Discourse* at samtaleparter søker etter enkleste vei for samarbeid og enkleste vei for å finne felles kunnskap å bygge samtalen videre på. Samtalepartene har derfor en enkel oppgave i samtalen når samtalen dreier seg om de forberedte spørsmålene og problemstillinger som er enkle å spørre om og enkle å svare på. Clark og Schaefer nevner videre at tidspress, feil og ignoranse er problemer som kan påvirke samtalen og som best løses når samtalepartene har felles forståelse. Dette er altså situasjoner hvor samtaleparter generelt må legge inn ekstra arbeid i samtalen for å få samtalen til å fungere. Tidspress er en faktor som spiller inn i velkomstsamtalen. Det er avsatt en viss tid for samtalen hvor begge parter på forhånd vet at de skal rekke å snakke om mange emner. Tidspresset kombinert med at lærer og elev er ukjente for hverandre kan altså være en skjerpende faktor i samtalen som gjør at lærer og elev til en viss grad vil holde seg til emner som man er ganske sikker på at man har felles, for eksempel spørsmålene på skjemaene og skolerelaterte emner. Samtalepartene utsetter altså samtalen for en viss risiko ved å teste ny kunnskap utenom skjemaene i samtalen. Samtidig kan det virke veldig positivt dersom det viser seg at dette er felles kunnskap de kan bygge videre på. Jeg mener den avsatte tiden og lærernes etter hvert skapte rutine på samtalen er en utfordring i velkomstsamtalen når det gjelder å tørre og orke å utsette samtalen for utvikling av nye felles kunnskapsplattformer. Det virker derfor fornuftig å holde seg til generelle, allmenne emner som stort sett holder seg i en ikke for stor radius utenfor emnene på skjemaet eller skolerelaterte emner.

Flere elever bidrar i samtalen med å knytte sine egne interesser til lærernes undervisnings- og utdanningsfelt og dette kan være en fin måte for eleven å komme med

ekstra informasjon om seg selv, men allikevel være ganske sikker på at dette blir akseptert som felles forståelse med læreren.

I mitt datamateriale arbeider både lærer og elev med å møte sin samtalepartner med å vise felles kunnskap - lærerne i måten de følger opp elevenes svar på spørsmål med å knytte egne erfaringer og kunnskap til de opplysningene elevene kommer med, i tillegg til encyklopedisk egenpresentasjon i begynnelsen av møtet og mer dagbokinformasjon i sin strategiske selvpresentasjon. Elevene viser for det meste felles forståelse ved å akseptere med positive, minimale responser og eventuelt ved å be om oppklaring av eventuelle usikkerheter i samtalen, men vi har også sett eksempel hvor eleven kommer med et nytt bidrag (Indøk) i samtalen for å teste felles forståelse. Det er altså et felles arbeid som må til både fra lærer og elev dersom man skal kunne komme fram til felles forståelse og et godt grunnlag for utvikling av fortrolig, personlig relasjon.

”For å komme fram til ny kunnskap må altså samtalepartene ta hverandres perspektiv, og gjøre sitt eget perspektiv tilgjengelig for de andre. Ved å gjøre det skapes et felles fokus på det man vil utvikle i samarbeid, i dialog. Kun ved en slik innstilling til den andre kan man forhandle seg fram til en felles forståelse” (Lysklett 2006).



*Forskningsspørsmål 3. Bidrar lærerens bruk av høflighetsstrategi og samtalestil til å etablere en personlig affektiv relasjon mellom lærer og elev?*

### 5.3. Innledning

Affeksjon sier noe om hvorvidt samtalepartene ønsker og evner å vise interesse og anerkjennelse overfor hverandre gjennom samtalen. Partene i velkomstsamtalen møter hverandre for første gang, og samtalene vil derfor være mer preget av distanse enn nærhet i starten av samtalen.

I mitt datamateriale finnes det 20 velkomstsamtaler som er fordelt på 2 lærere med 10 samtaler hver. Jeg vil i det følgende se nærmere på lærernes bruk av høflighetsstrategier og samtalestil innen flere områder for å se hvordan dette virker inn på interaksjonen mellom lærer og elev og muligheten for å vise gjensidig anerkjennelse og tiltrekning.

#### 5.3.1. Høflighetsstrategi og samtalestil

Som tidligere nevnt er noe av hovedformålet med velkomstsamtalen at lærer og elev skal bli litt kjent før skolen starter for alvor, slik at overgangen fra ungdomsskolen til videregående skal bli så enkel som mulig. Det er flere måter å bli kjent på. Man kan utveksle informasjon om hverandre og derved si at man vet mye om den andre personen og at man derved kjenner til den andre personen. De personene vi kjenner, mener vi allikevel at vi i tillegg har et visst følelsesmessig forhold til. Det vi skal se på videre er i hvilken grad samtalepartene evner å oppnå en viss følelsesmessig nærhet, eller om de ønsker å holde en viss følelsesmessig distanse. Det er flere tegn i samtalene som gir en indikasjon på hvorvidt samtaledeltakerne ønsker å oppnå en følelsesmessig nærhet eller distanse. Man kan dele opp samtaledeltakeres stil i to, nemlig respekt- og hensynstil og den kameratslige nærhetsstilen. Begge samtalestiler innbyr til en viss nærhet til samtalepartneren, og enhver samtalestil er personlig og gir uttrykk for talerens personlighet, men den subjektive stilen tar mer utgangspunkt i talerens egne erfaringer, mens den objektive stilen er noe mer distansert og tar i større grad utgangspunkt i encyklopediske emner.

En av måtene lærernes nærhetsstrategi kommer til uttrykk er gjennom deres ordvalg. Det at disse samtalene er institusjonelle og at emnene i stor grad følger spørsmålene på de utleverte skjemaene, gjør at språket i samtalene til en viss grad er standardisert og lite personlig. Lærerne gir allikevel gjennom sine ordvalg uttrykk for en viss stil og bevisst ordvalg kan også bidra til å skape nærhet til samtaleparten.

De to lærerne bruker forskjellige varieteter av østlandsdialekten. Den ene læreren er opprinnelig svensk og har til dels en svensk aksent, mens den andre læreren har en språkvarietet som ligner mest på ”oslomål”<sup>9</sup>.

Læreren med oslomål bruker ord og metaforer som assosierer mer til en subjektiv stil og som samsvarer med den identiteten som ”kul” vi tidligere har sett at han/hun konstruerer. Denne læreren bruker flere ord og uttrykk som har et mer ungdommelig preg, altså mer ”slang”. Eksempler på dette er ”det som er *greia*” (samtale 17, linje 43), ”kantine her som en kan sitte og *henge*” (samtale 17, linje 56), ”lissom *døtta* alle inn i en aula” (samtale 17, linje 237), ”*kebabsjappa*” (samtale 3, linje 120) og ”når du får tid og *gidder*” (samtale 15, linje 194). Ordvalget i denne subjektive stilen er med på å underbygge identiteten som den ”kule” læreren som ønsker å nærme seg ungdommen og kan være med på å nærme seg eleven mer følelsesmessig ved å vise sin interesse og aksept for ungdomskulturen gjennom sitt ordvalg. Utfordringen for en voksen som bruker ungdomsspråk er at det kan bli oppfattet som ikke ”passende”. I velkomstsamtalen, hvor ett av målene er å bli kjent, ser det ikke ut til at lærerens bruk av ungdomsslang skaper problemer. Det skaper heller en avslappet tone med humor.

Et annet tegn på nærhetsstil og ordvalg er når læreren bruker ”vi”-form på steder hvor man like gjerne kunne brukt ”du”. For eksempel dersom eleven har et problem og læreren snakker i ”vi”-form når han/hun snakker om hvordan problemet skal løses.

### Samtale 6 (331-338)

331. L: (1,2) merklig. merklig, kan **vi** ikke spørre etterpå om det var noen annen som fikk  
332. det til?  
333. E: ja.  
334. L: det finns sikkert noen som har prøvd seg kanskje,  
335. E: det- ja,  
336. L: for ellers så må **vi** stille- må **vi** melde fra tilbaks til mattelærern,  
[at det] faktisk ikke [ (0,6) funker, ]  
337. E: [ ja ] [kanskje det var] sånn. °jeg vet ikke jeg.°  
338. L: ja, men **vi** kan ((uforståelig på grunn av støy)), så kan **vi** heller se på det etterpå.

Her gjør læreren problemet til et felles problem og involverer seg i problemløsningen. Dette er noe læreren og eleven skal ordne opp i sammen. Bruk av ”vi” gjør at eleven blir medansvarlig i å finne en løsning, og læreren har knyttet seg tettere til eleven i et felles prosjekt. Det motsatte, altså den distanserte høflighetsstilen, er selvfølgelig å benytte seg mye

---

<sup>9</sup> Språkvariant som er lokalisert til Oslo øst (Hanssen 2010:141)

av det nøytrale ”man”. I mine samtaler blir ”man” ikke brukt. Lærerens tale til eleven er stort sett direkte rettet til eleven med ”du”, enten i forbindelse med oppgaver som skal gjøres, informasjon som skal gis eller direkte spørsmål til eleven.

De fleste kjennetegn på samtalestil er altså innenfor den subjektive, kameratslige nærhetsstilen. Det er imidlertid ett kjennetegn som i utgangspunktet kunne høre under den objektive høflighetsstilen, nemlig det å unnskyld seg. Man kan tenke seg at ved å unnskyld seg skaper en distanse til både emnet og samtaleparten ved å skylde på andre utenforstående påvirkninger. Den ene læreren bruker en del unnskyldninger i samtalerne, men disse virker ikke objektive og distanserende i samtalen. Tvert i mot kan det synes som om når maktforholdet i utgangspunktet er asymmetrisk, og det er den med størst makt som bruker unnskyldninger, at det heller virker som en demper på maktforholdet og til slutt som en nærhetsstrategi.

#### Samtale 11 (279-283)

279. L: eh: NEI, unnskyld nå ljuger jeg. BØKENE, på mandag.  
280. E: Ja, men [da går man bare] og henter de, eller  
281. L: [ ble litt surr.]  
282. E: [kommer] de til rommet, eller  
283. L: [ ja. ]

Det å knytte samtalen til egne personlige opplevelser og erfaringer, gjør også stilen til mer subjektiv og nærhetssøkende. Når en elev snakker om at hun har lett for å komme for sent og at dette antagelig er fordi hun bor for nærme skolen, møter læreren eleven i dette resonnementet og knytter det opp med en personlig vinkling.

#### Samtale 6 (205)

205. L: det er noe med når man bor for næra så er det- er det faktisk enklare å komma (.) for seint, sånn er det jo når man går inn til naboen og skal på (.) middag, så (.) de som bor nærmst de kommer sist, ikke sant? heh: litt sånn,

Ved å fortelle en relatert personlig historie, gir læreren sin subjektive forståelse for forklaringen og er dermed litt kameratslig og viser et ønske om nærhet. En annen måte læreren bruker sin samtalestil til å redusere sin makt og nærme seg eleven er ved å dramatisere og fortelle at han/hun også er styrt av andre på skolen og er underlagt kommandoer fra andre. Læreren nevner både at han/hun har ”fått streng beskjed om å spørre

om” (samtale 2, linje 197) og ”så ikke jeg sier noe feil for ho Marit blir sint på meg,” (samtale 5, linje 215).

## Oppsummering høflighetsstrategi og samtalestil

Vi har sett at lærerne bidrar med aktivt bruk av nærhetsstrategier som grunnlag for å etablere en personlig relasjon. Vi så at lærernes valg av ord kan være et virkemiddel for å vise anerkjennelse og det å knytte emner til egne personlige opplevelser og erfaringer også viser affeksjon og gjensidig anerkjennelse for hverandre.

I tillegg så vi at det å unnskyldte seg, som vanligvis kan betraktes som en objektiv høflighetsstil som normalt ønsker å holde en viss distanse, i velkomstsamtalen heller fungerte som et bidrag til å skape nærhet fordi læreren reduserte sin status som den dominerende part, og dette bidro til at maktbalansen med dette ble noe utjevnet.

### 5.3.2. Tempo

Noe av det første jeg la merke til etter å ha lyttet til alle samtalene, var at de to lærerne gjennomgående hadde svært forskjellig tempo i samtalene. Samtalene til den ene læreren er preget av mange pauser og et rolig tempo, mens samtalene til den andre læreren er preget av mye overlapp og høyt tempo. Dette er i utgangspunktet også sammenfallende med de to lærernes nevnte identitetskonstruksjoner, den ”kule” læreren har et rolig tempo og den ambisiøse har et høyt tempo.

### Samtaler preget av mange pauser og rolig tempo

La oss først se på et eksempel hvor læreren tar seg god tid og lar eleven få mye tid og spillerom til å fortelle om seg selv.

#### Samtale 5 (124-143)

124. L: (.) ((snur seg mot pulten og slipper pennen i bordet)) ja. ↑eh (0,4) da.  
Lina. litt om eh deg? hva- hvor kommer du fra, o:g åssen er eh  
reiseveien hit også s-[videre?]
125. E: [ okay.]  
((mor smiler, elev lytter smilende, lærer flytter på mappe, flytter på penn  
og ser ned))
126. E: jeg gikk på Grønnenga,
127. L: Grønnenga ja?
128. E: også: har jeg tenkt til å ta toge:t (0,6) hit?
129. L: ja?

130. E: eh::m men, det kan hende jeg skal kjøre moped til neste år,  
 131. L: mhm?  
 132. E: eh hm (1,1) ja, og eh kommer da fra Litauen,  
 133. L: [ja,]  
 134. E: [o:g] eh flyttet eh i slutten av (.) to tusen og syv,  
 135. L: (0,8) okay.  
 136. E: (1,0) eh: m: ja. HH  
 137. (3,0) ((elev smiler, lærer noterer, mor ser smilende rundt i rommet))  
 138. E: også har jeg gått på kick-boksing.  
 139. L: kick-boksing ja? spennende. spennende. spennende.  
 140. (2,1) ((lærer noterer, mor og elev ser ned))  
 141. L: går fortsatt på det eller?  
 142. E: nei jeg slutta. men jeg vet ikke helt om jeg skal starte på nytt, jeg  
 har tenkt til å bytte til kondisjo:n, ikke sant, for jeg har trent litt  
 for mye styrke,

I klippet over ser vi at det er ni steder med stillhet i samtalen. Nielsen & Nielsen (2005:85) oppsummerer med at det finnes fem forskjellige typer stillhet i samtaler:

- TCU-intern pause
- Tur-skifte-pause
- Neste-talers-pause
- Tur-mellomroms-pause (gap)
- Syklisk pause (lapse)

I dette klippet kan vi finne fire av de fem nevnte stillheter. Den minst synlige og den som merkes minst i samtalen er den aller første mini-stillheten vi ser i starten (124). Dette er å regne som en tur-skifte-pause og er liten og nesten ikke merkbar. Den markerer kun overgangen fra den ene turen til den neste og gjør ingen stor forskjell i samtalen.

Den andre type stillhet vi finner i klippet er det som kalles TCU-intern pause som markerer en pause innen en tur og pausen eies av den som har ordet. Denne pausen brukes for eksempel til å tenke seg om hva man skal si. Vi finner denne type pause i (124), (128), (132) og (134). Denne type pauser kalles nøle-pauser og med dette menes at denne type pauser oppstår kun som følge av at taleren ikke klarer å fullføre sin tur i en kontinuerlig og fullstendig tur, men må ha et stopp underveis (Nielsen og Nielsen (2005)).

Den neste type pause kalles en neste-talers pause og markerer en overgang fra en taler til en annen. Den første taleren har snakket ferdig og markert seg ferdig, og pausen eies av neste taler. Det er altså den neste taler som er ansvarlig for å bryte stillheten. Vi ser denne type pause i (135) og også i (136), selv om denne pausen er så lang at den også kanskje kan ses på som en syklisk pause eller lapse. Men eleven markerer med ansiktsuttrykk at hun føler

ansvar for ordet, slik at det allikevel er mest nærliggende å kategorisere denne pausen for neste-talers pause.

Til sist er det to eksempler på lange stillheter (lengre enn ett sekund) som går under definisjonen syklisk pause eller lapse. Pauser som strekker seg over ett sekund markerer et brudd i samtalen og kan ofte oppleves som vanskelig (Gail Jefferson).

La oss begynne med å se på linje (135). Læreren begynner sin tur med en neste-talers pause og bekrefter deretter den informasjonen som eleven nettopp har gitt. Læreren begynner deretter å notere på et ark. Både det bekreftende ordet "okay", den avsluttende intonasjonen og at han/hun vender blikket mot arket på bordet og begynner å skrive markerer en avslutning - at han/hun sier fra seg sin tur og at han/hun overlater ordet til eleven. Eleven mottar signalene og markerer med sitt ansiktsuttrykk at hun har oppfattet at det er hennes tur til å snakke. Etter en neste-talers pause på ett sekund (136) kommer flere nøle-lyder og til slutt en liten latter fra eleven. Eleven antyder med dette både at hun oppfatter at turen fremdeles er hennes, men samtidig sier hun ikke noe mer, slik at det er grunn til å tro at eleven mener emnet er uttømt. Eleven gir også opp sin tur etter dette, og det oppstår en syklisk pause på 3 sekunder (137). Læreren skriver fortsatt. Nå har både lærer og elev gitt fra seg sin tur, og pausen eies derfor ikke av noen. Eleven er den som etter hvert tar initiativ og introduserer et nytt emne; at hun har drevet med kick-boksing (138). Læreren viser spontan entusiasme for denne opplysningen, men går allikevel raskt tilbake til skrivingen igjen. Det er mulig at læreren mener å signalisere en fortsettelsesmarkør med "spennende", men det ser ikke ut som om eleven oppfatter det på den måten. Det oppstår en ny lapse på 2,1 sekunder, eleven vender blikket ned og markerer igjen at hun ikke har noe mer hun ønsker å si om dette emnet nå (140). Etter denne pausen tar læreren initiativ og spør direkte om utdypende informasjon om kick-boksingen (141).

Det å gi samtaleparten tid og rom til å fortelle om sine ting i fred og ro kan være en strategi for å få samtaleparten til å føle seg verdsatt og komfortabel. Læreren gir i dette tilfellet eleven tid til å fortelle utdypende om det innledende spørsmålet hvor læreren ber eleven fortelle litt om seg selv, ved ikke å bryte inn når eleven har små nøle-pauser. Lærerens spørsmål er svært åpent og det kan være vanskelig å si når dette emnet er uttømt. Dersom eleven har mye å fortelle, er dette en meget vellykket strategi for å vise sin interesse for eleven. Det kan imidlertid synes som om det rommet og den tiden læreren gir til eleven til tider kan bli for lange og oppleves ukomfortabel av eleven dersom læreren ikke viser oppmerksomhet til eleven samtidig. Det at læreren sitter med blikket vendt ned og skriver i papirene sine, kan føre til en viss usikkerhet overfor eleven om hvorvidt det hun forteller er

interessant eller ikke og om det er noen grunn til å fortsette emnet (Maynard & Zimmerman, 1984:308). Det at læreren er opptatt med en praktisk aktivitet, kan allikevel være med å dempe det problematiske, og læreren kunne gjort situasjonen enda mer uproblematisk dersom han/hun på forhånd hadde forklart hva og hvorfor han/hun måtte notere. På denne måten hadde læreren skapt et rom for en naturlig pause i samtalen.

Pauser i dialogen gjør det mulig å bearbeide responsene og vurdere hva de betyr for seg, men samtidig er det anerkjennelse og respons som gjør eleven trygg og øker elevens lyst til å bidra med informasjon om seg selv (Lassen og Breilid 2010). I dette klippet oppstår det noen pauser over ett minutt som kan være problematiske. I denne samtalen blir de imidlertid tatt med godt humør, slik at det ikke blir vanskelig i samtalen. Etter pausene bidrar både lærer og elev til å føre samtalen videre.

I klippet under, ber læreren eleven om å fortelle litt om seg selv. Eleven svarer med å fortelle ganske utfyllende både om det læreren spør om og noe ekstra informasjon om ham selv som person. Læreren følger opp med de minimale responsene, ”ja” og ”åja” som med sin prosodi kan betegnes som fortsettelsesmarkører og impliserer altså at eleven skal fortsette å fortelle. Det oppstår en del pauser i denne sekvensen. Pausene eies i stor grad av eleven og de uttrykker en viss usikkerhet på hva han skal fortelle videre, men læreren uttrykker også forventninger om å høre mer ved å se på eleven og fylle pausene med å nikke til eleven. I (40) skjer det imidlertid noe. Mens eleven uttrykker at han tenker seg om med et ”ehm” og en TCU-intern pause, skifter lærerens fokus fra eleven og ned til papiret og læreren begynner å skrive. Eleven blir da såpass usikker på situasjonen at han velger å spørre direkte om det er noe spesifikt svar læreren vil ha.

### Samtale 15 (24-46)

24. L: eh kan'kke du fortelle: litte grann om deg sjøl 'a: Eric, i forhold  
te: nå hørte jeg hvor du: kom fra t- gått på (.) eh Åsen ogs- også  
videre, men bare litt sånn: det i forhold til reisevei:, kjenner du noen  
og-
25. E: ja: [ jeg-]
26. L: [litt ] sånn forskjellig,
27. E: for et halvt år siden, så flyttet jeg til Brattlia,
28. L: ja,
29. E: som er like oppi her,
30. L: ja,
31. E: så jeg har eh (0,4) jeg kan gå til skolen da,
32. L: ↑åja.
33. E: og (0,5) ((smatt)) ehm (.) når jeg søkte på Sandvika, så søkte jeg (1,1)  
en av grunnene var fordi det var veldig praktisk, (0,5) og fordi (1,0)

- Etter elevens forespørsel om hjelp til hva han skal snakke om videre, gir læreren direkte svar til eleven om at det ikke er noe spesielt han/hun vil høre om, men synes det er hyggelig å høre på at eleven forteller. Læreren bruker her sin makt som møteleder til å bestemme at emnet for samtalen fortsatt skal være elevens interesser og hverdag, men tar samtidig ikke noe ansvar for å hjelpe eleven slik at samtalen blir styrt i riktig retning videre. Læreren gir med dette fritt spillerom til eleven å velge hva som er interessant og relevant i den videre samtalen. Læreren peker ikke ut noen bestemt retning for samtalen, og det kan være problematisk for eleven å vite hva som egentlig er målet med samtalen og videre hvilke emner som er relevante for samtalen.

Samtale 18 (36-48)

- 88



38. L: [ ja, ]
39. E: (1,1) at det blir litt vanskeligere,
40. L: ja? ((lærer noterer))
41. E: litt mer selvstendig,
42. (7,7) ((lærer noterer, elev ser ut i været))
43. L: mm? .hh eh:: ((smatt)) er det noe spesielle f:ag du liker eh  
mer enn andre?
44. E: ja:, jeg liker matte og naturfag best, (0,3) også fransk er jeg ikke så  
veldig belei- [begeistret for,]
45. L: [ okey. ja? ]
46. E: (.) det går fint der også,  
(13,5) ((lærer noterer, elev ser ut i været sitter litt urolig))
47. L: mm .h ja, ehm. (2,0) hvis vi snakker om læring, (0,9) hva  
føler du at- eller har du gjort deg noen tanker om (.) hvordan du  
(0,5) lærer (.) best mulig?

Når læreren er ferdig med sine notater, sjekker han/hun sitt skjema for temaer som skal eller bør gjennomgås på møtet, og initierer nytt emne med nytt spørsmål til eleven (43 og 47). Det som altså kunne vært ment som å gi god tid til eleven for å gi utfyllende svar, ble i stedet en for lang pause hvor eleven gjorde tegn til å føle seg ukomfortabel uten at læreren ble oppmerksom på dette. Samtalen får et sterkt preg av intervju, og læreren tar ikke tak i noen av de problemstillingene som dukker opp. Eleven nevner både at han forstår at han må jobbe mer enn han har gjort tidligere, at han innser at skolen nå kommer til å bli vanskeligere enn før og at han ikke er så begeistret for fransk. Dette er tre emner læreren kunne tatt tak i for å etablere en dialog om emner eleven tydeligvis har tanker om. Læreren synes å ha mer fokus på å behandle spørsmålene på skjemaet enn å få til en dialog hvor han/hun har mulighet til å bli kjent med eleven. Læreren hadde hatt flere muligheter her til å ta tak i personlige opplysninger som eleven kommer med, i stedet oppstår det Lassen og Breilid (2010) kaller ”tapte muligheter”<sup>10</sup>. Lærerens valg av strategi i disse sekvensene viser at hans/hennes hovedmål med samtalen er informasjonsinnhenting og rapportering videre til administrasjonen.

### Samtaler preget av mange overlappinger og høyt tempo

Den andre læreren har gjennomgående et høyt tempo i sine samtaler. Dette fører til mange overlappinger, altså hvor samtalepartene snakker samtidig, og med høyt engasjement. Disse tegnene faller innunder en nærhetsstrategi som har som mål å vise interesse og skape

<sup>10</sup> Lassen og Breilid (2010:108-109) peker spesielt på fire måter som kan føre til at man taper muligheter for positive bevegelser i elevsamtaler; Rot, uoppmerksomhet, fastlåsthet og unnvikelse.

entusiasme. Utfordringene som kommer i kjølvannet av et høyt tempo i samtalene, kan være at viktig informasjon blir oversett i farten eller at læreren tar for stor kontroll og styring i samtalen slik at ikke eleven slipper til.

Overlappende tale kan ha forskjellige grunner. Det kan være noe negativt, nemlig at samtalepartene ikke hører på hverandre og er mer opptatt av å få fram sitt eget budskap enn å utvikle en fruktbar dialog, eller det kan være tegn på noe positivt, nemlig at samtalepartene er engasjert i hverandres tale og derfor ivrig etter å kommentere eller supplere med sine egne meninger og erfaringer eller å spørre om utdyping av det man hører (Jefferson 1983).

Overlappende tale kommer i hovedsak av tre forskjellige grunner og tidspunkter i samtalen (Nielsen & Nielsen :86) (min oversettelse).

- *Overgangsoverlapp* – en overlapp der mulig ferdiggjøringspunkter (PCP), som er et biprodukt av at neste taler begynner å snakke ved forrige talers mulige ferdiggjøringspunkt, og forrige taler fortsetter etter et mulig ferdiggjøringspunkt.
- *Overlapp ved tilstrekkelig informasjon* eller når poenget er klart, som er mer orientert mot turens fullendelse enn mot overgang.
- *Overlapp ved taleproduksjonsproblemer*, som består i at neste taler begynner å snakke ved forrige talers ikke-flytende tale.

Innenfor disse tre kategoriene finnes det også underkategorier som vi skal få se eksempler på nedenfor. Samtidig tale hvor den ene samtaleparten kun kommer med samtykkende minimale responser eller latter, vil ikke bli kommentert spesielt. Dette er kun å regne som samtykkende markører og faller ikke innunder de kategorier som er listet ovenfor og som man kaller overlappende tale.

Neste klipp er et klipp med flere overlappinger. Alle de tre overlappingene som er markert under, er av den mest vanlige type overlappinger, nemlig at samtalepartene begynner på ny tur, etter normalt avsluttet forrige tur, enten akkurat på likt, etter et bittelite opphold, eller at den ene starter litt før den andre.

### Samtale 10 (213-231)

213. L: (1,6) .hh ja? (2,4) skal vi se, (0,9) .hh ja du er  
redd å forsova deg litt, eller, [forsinket eller, he ja?]
214. E: [ ja he he he ]
215. L: men at nå har du buss så nå må du.
216. L: (0,3) [nå må du passe bussen?]
217. E: [jeg må liksom rek- ja,]
218. L: [ .hja:]
219. E: [ja:. ]

220. L: [d u f å r p l a n l e g g e l i t t ] så du har nån plan B da,  
 221. E: [det er'kke så lett- to minutter cirka dit,]  
 222. E: eh he he ja.  
 223. L: [når du- når det-]  
 224. E: da [har jeg pappa ] som kjører,  
 225. L: ja. [ikke sant.]  
 226. E: [ he he he ]  
 227. L: eller sykkel?  
 228. L: nei det er [litt langt.]  
 229. E: [ he he ]  
 230. E: det er litt langt. he he  
 231. L: ja. .hja mm, ja da.

I (216) og (217) begynner både lærer og elev å snakke på likt etter en liten pause. Læreren fortsetter på sin forrige tur som prosodisk viste avslutning, men som pragmatisk ikke var ferdigstilt. Eleven oppfatter lærerens forrige tur som ferdigstilt, og bekrefter i (217) sin forståelse av lærerens ytring i (215). Den samtidige talen i (218) og (219) er minimale, bekræftende responser til forrige talers ytring, henholdsvis (217) og (216). Lærer og elev holder her samme tempo og samarbeider om emnet, og nok en gang starter lærer og elev samtidig på ny tur i (220) og (221). Begge fortsetter på samme emne og med sin personlige vinkling. Begge ser ut til å oppfatte hva den andre sier samtidig, og både lærer og elevs ytringer passer med videre fremdrift i samtalen.

Disse overlappingene kommer altså ikke fordi den ene ønsker å dominere den andre i samtalen eller som følge av en kamp om å styre emnet, men som en kollaborativ fullføring og samarbeidende overlapping. Alle overlappingene bærer preg av høyt engasjement i samme emne, og begge partene er ivrige etter å få kommentert emnet som diskuteres. Det er latter og humør underveis, og selv om det i utgangspunktet er et litt vanskelig tema, nemlig at eleven har sagt at hun tidligere har kommet en del for sent til skolen, så blir det en livlig samtale om hvordan dette skal løses i framtiden. Det at læreren fokuserer på løsninger på det som tidligere har vært et problem og viser at han/hun stoler på elevens evne til å løse et potensielt problem, gjør at samtalen blir lett og engasjert og samtalepartene styres inn på samme tankegang og har veldig like utsagn som overlappes.

Klippet under viser en annen type overlapping, der læreren er svært engasjert i det eleven sier og er med og gjetter hva eleven er i ferd med å fortelle. Eleven har ikke riktig så høyt tempo som læreren, og elevens tale stanser litt opp med utfyllsord som ”sånn derre” og ”sanne dager”. I lærerens oppfattelse går dette kanskje for sakte, og læreren blir ivrig etter å

hjelpe til i en ordletingssekvens og bidrar med forslag til hva eleven har tenkt til å si. Dette resulterer i overlappende tale.

### Samtale 16 (100-115)

100. L: [at det] blir litt lettere, mm,  
101. E: [ ja. ]  
102. E: ja, også ha- har jeg jo vært på skolen på **sånn** [derre:]  
103. L: [ ja,] på- på revy'n?  
  
104. E: [ja. nei, det har jeg ikke.] men jeg har vært på **såne** [dager,]  
105. L: [ ja, nei det har du ikke,] [ åpen]  
106. E: [i tiende klasse]  
107. L: [ **da:g** og, ] ja,  
108. E: ja. to ganger.  
109. E: [eller] tre ganger har jeg vært her da [så.]  
110. L: [ ja, ] [ja,]  
111. E: har jeg gått på fotballtrening her, hm. ((lattermildt))  
112. L: du gjorde det ja,  
113. E: var i gymsalen,  
114. L: ja, (.) ja ja. men da er du kjent med skolen også, det er egentlig all right,  
115. E: mm,

Denne type overlapping viser også vilje til samarbeid om fremdriften i samtalen. Vi ser at det totalt blir en sekvens med høyt tempo, men spørsmålet er om man allikevel bruker lang tid på å komme fram til elevens historie, da eleven må korrigere lærerens forslag for å komme fram til det eleven egentlig hadde tenkt til å si. Det lille ”hm” (111) som er litt lattermildt, mot slutten av elevens historie er litt morsom, og det føles nesten som om hun er glad at hun kom fram til poenget til slutt. Læreren vil allikevel høre litt til og eleven spesifiserer hvor på skolen hun har vært på trening tidligere. Etter dette avslutter læreren med en personlig kommentar om at det er fint at eleven allerede er litt kjent på skolens område. Denne sekvensen preges altså av et høyt tempo. Overlappingen i (105) er en direkte gjentakelse av det eleven sier, men læreren bytter ut ”jeg” med ”du” og bytter også ut en synkende, avsluttende prosodi med en stigende prosodi som antyder at læreren har forstått korreksjonen på sin gjetning og at hun ønsker at eleven skal fortelle i hvilken anledning eleven tidligere hadde vært på skolen tidligere. Læreren vil altså markere avslutningen av turen som handlet om revyen og bringe samtalen videre til elevens fortelling om når hun hadde vært på skolen tidligere.

I klippet under foregår det også overlappende tale. Eleven forsøker seg på to ytringer med avbryter, og det blir læreren som fortsetter.

### Samtale 8 (212-222)

212. L: her er de:t m- eh aktivt elevråd. (.) også.
213. E: ja. [je:g- ]
214. L: [ mange] engasjerte. kjenner du når eller?
215. E: nei jeg [bare:] hørte på han e- elevrådsledern-
216. L: [ nei.]
217. L: jah,
218. E: [da vi- ]
219. L: [i fjor,] ja (0,8) ja, han har jeg også i et fag i: han skal faktisk starte ungdomsbedrift nå, han skal starta- de har starta- han startet en bedrift i fjor han [allerede,]
220. E: [ oj, ]
221. L: så han- de er engasjerte på mange måte:r de:
222. E: ja sånn [ ja, ]
223. L: [de som] er i elevrådet her,

Eleven begynner sin tur i (213) med et bekreftende ja til lærerens utsagn i (212). Bekreftelsen har avsluttende prosodi og læreren oppfatter elevens tur for avsluttet og fortsetter å snakke om elevrådet på skolen. Eleven fortsetter imidlertid med en ny ytring, og læreren begynner også nesten samtidig med en ny ytring. Læreren registrer imidlertid elevens fortsettende tale i (213) med ”jeg-” og stanser sitt utsagn og vender i stedet fokuset tilbake til eleven med å spørre om han kjenner noen i elevrådet. Eleven svarer at han ikke kjenner noen i elevrådet, men at han har hørt elevrådslederen. Læreren responderer med en minimal respons med stigende intonasjon (217). Eleven behandler dette som en fortsettelsesmarkør og initiering til fortsettelse av sin historie, mens læreren på sin side brukte denne minimale responsen som en tenkepause til å fortsette på sin historie. De begynner altså begge på likt (218, 219) med fortsettelser på sine egne historier. Eleven gir seg raskt og lar læreren fortsette.

I begge tilfellene begynner eleven på en ny ytring, men lærer begynner samtidig og det oppstår overlappinger hvor eleven gir seg og læreren fortsetter. Vi kan si at det i disse tilfellene har oppstått ”tapte øyeblikk” (Lassen og Breilid 2010). Nærhetsstrategien til læreren, med den engasjerte og raske samtalestilen som denne eleven ikke klarer å følge opp, kan kanskje et øyeblikk ha vippet over til at læreren tar for stor kontroll på samtalen og

relaterer for mye til sine egne preferanser. Men læreren er oppmerksom og snur temaet tilbake igjen til eleven i (220) og eleven kvitterer i (221) med å markere at han nå forstår hvorfor læreren har fortalt det han/hun har fortalt og ser sammenhengen ("ja sånn ja"). Læreren får i dette klippet ikke med seg hele elevens historie, men han/hun får allikevel gjennom sitt engasjement, gitt en indirekte selvpresentasjon av sine holdninger og vist at han/hun blir imponert over elever som står på og som får til mer målrettet arbeid i tillegg til skolearbeidet. Læreren gir altså allikevel anerkjennelse til eleven og viser tillit til eleven og tro på at han også har mulighet til å utrette mye dersom han har vilje og lyst til å engasjere seg som tillitsvalgt i klassen.

### Oppsummering tempo

Lærerenes tempo i samtalene er veldig forskjellige. Valg av tempo kan vise noe av samtalepartens vilje til å vise seg fram som person i samtalen og vilje til å skape engasjement hos den andre, eller det kan si noe om at man ønsker å vise interesse og hensyn til den andre samtaleparten og la den andre få tid og rom til å utvikle de emnene de er interessert i.

Den ene læreren har samtaler som er dominert av mange pauser og rolig tempo. I disse samtalene får eleven god tid til å svare på lærerens spørsmål. I noen tilfeller kan det synes som om læreren gir for god tid til eleven og pausene kan bli problematiske. Læreren bruker sin dominans og makt i samtalen til å stille spørsmål og derved bestemme emnet og når emnet er uttømt. Samtidig gir læreren fra seg sin rett til å styre samtalen videre. Taleturene blir derved liggende hos eleven selv om eleven gir uttrykk for at han/hun mener emnet er uttømt.

Den andre læreren har samtaler som er dominert av mange overlappinger og høyt tempo. I de samtalene hvor eleven også holder et høyt tempo, blir samtalene preget av engasjement og humør. I de samtalene hvor eleven holder et litt lavere tempo, kan lærer bli utålmodig og komme med kandidatsvar og enkelte ganger prege samtalen med sine egne referanser mer enn elevens. Læreren er imidlertid svært observant, og tar seg alltid inn igjen og retter på nytt fokus mot eleven.

Når det gjelder "tapte øyeblikk" (Lassen og Breilid 2010) ser dette ikke ut til å ha noen sammenheng med hvilket tempo samtalen går i. Observasjoner viser at dette skjer hos begge lærere. "Vi kan ikke unngå slike tapte øyeblikk i dialoger" sier Lassen og Breilid (2010:108), og de fortsetter "I alle levende, dynamiske interaksjoner klarer ingen å være totalt oppmerksomme på kommunikasjonen (verbal eller ikke-verbal)".

### 5.3.3. Humor og ironi

Bruk av humor kan også være en måte å nærme seg samtalepartneren sin på. Det er flere steder hvor humor og ironi brukes av lærerne i velkomstsamtalen. Det er imidlertid noen utfordringer med bruk av humor og ironi i denne konteksten. Som vi har pekt på tidligere er det to personer som ikke kjenner hverandre, det er aldersforskjell mellom samtalepartene og det er en ubalanse i maktstrukturen som følge av det institusjonelle preget på samtalen. Disse faktorene kan spille inn når det gjelder forståelse av spøken og ironien, og det er derfor viktig for læreren å avveie hvorvidt spøken eller ironien passer inn i konteksten.

I utdraget under følger vi en sekvens hvor lærer og elev gjennomgår timeplanen. Her tar læreren stilling til andre fagkretser ved skolen og uttrykker seg i bilder og fortellinger hvordan naturfagstimene utarter seg. Han/hun er selv humanist (det kommer fram i en av samtalene) og ironiserer her over hva de gjør i naturfagstimene.

#### Samtale 15 (141-146)

141. E: mm. så hele torsdagen er- nei onsdagen er naturfag?  
142. L: hele: er naturfag ja. så da er det fort enkelt og kanskje (.) kunne dra på en ekskursjon eller,  
143. E: [mm. ]  
144. L: [ plukke] blomster eller, [samle sommerfugler]  
145. E: [ mjahm ]  
146. L: eller, hva de nå enn gjør, .hh i naturfag,

Ironien i at naturfagstimene går med til å plukke blomster og samle sommerfugler bekreftes i ”eller hva de nå enn gjør” (146) på slutten av sekvensen. Med disse ordene distanserer læreren seg fra det de gjør i naturfagstimene og markerer klart sin egen holdning til naturfagene. Man kan være enig eller uenig, men læreren viser i alle fall en subjektiv samtalestil og søker med dette nærhet til samtaleparten, nemlig eleven. Det er usikkert hvordan eleven oppfatter ironien. Han smiler og bekrefter nikkende i (145), men endrer fokus, så mens lærer fortsetter i (146) er elevens fokus vendt tilbake til lerretet hvor timeplanen er presentert som for å vende tilbake til det opprinnelige emnet, nemlig timeplanen.

Nedenfor ser vi at læreren bruker humor og hvor eleven deler humoren og det blir en morsom sekvens.

## Samtale 11 (143-155)

143. E: mm, fordi (.) eh mhm. jeg har veldig lyst til å bli jurist da, men jeg vet ikke om man trenger å være god i matte for det?
144. (1,3)
145. L: nei, jo, [du må: jo det da, ]
146. E: [vet du noe om det?]
147. L: [du må jo være god i matte,] fordi du skal jo regne:=
148. E: [ja ja. men må jeg ha- ]
149. L: timer, vet du. [så du: når du skal sende] faktura, ne-ei.
150. E: [ jah: ha ha sånn ja, ]
151. L: nei, [ det er'kke no': ] krav eh te' hva jeg=
152. E: [da kan jeg bruke kalkulator,]
153. L: veit- no' veldig spesielle krav [for ] matte=
154. E: [nei.]
155. L: for- å gå jurist,

Læreren tar en sjanse og antyder at ”juristen” er en som legger mye jobb i å skrive fakturaer til kundene sine. Eleven gir uttrykk for at hun har lyst til å bli jurist, og læreren vet ikke på hvilket grunnlag hun ønsker dette. Det er derfor en potensielt ansiktstruende spøk i (147) og (149), men eleven aksepterer spøken med latter (150) og følger i tillegg opp spøken i (152) med at hun kan bruke kalkulator til den jobben der. Læreren demper også det potensielt ansiktstruende først med ”vet du” for å markere at han/hun nå snakker på en annen måte enn ellers når det gis faglig informasjon, og ”ne-ei” hvor han/hun selv avkrefter det som er sagt og markerer derfor at det hele var en spøk.

I en annen samtale blir spøken brukt av læreren til å presentere et potensielt negativ budskap for eleven. Etter at læreren har funnet ut at eleven skal ha ”t-matte” (teoretisk og ikke praktisk), skal læreren fortelle at eleven allerede denne første dagen skal få med seg en lekse hjem som er til første matematikk-time.

## Samtale 16 (402-408)

402. L: skal du ha pe eller te?
403. E: eh: jeg skal ha: (.) te (hh)
404. L: ja (.) da skal du få: får du et ark av meg da, det er lekse allerede= første gang ((kneppelyd med munnen og blunker til eleven))
405. E: •oj. ((kaster hodet bakover))
406. L: hmhm ((smilende)) det er neste uke da. [du har god] tid.
407. E: [ åja. ]
408. E: okay.



Læreren velger å presentere budskapet med humor ved å lage en kneppelyd med munnen og blunke til eleven (404). Eleven markerer at hun ble overrasket over beskjeden med ”oj” og dramatiserer i tillegg ved å kaste hodet bakover (405). Alt foregår imidlertid smilende både fra lærer og elev, og det potensielt negative budskapet er nå både presentert og akseptert samtidig som humøret og smilet er bevart i samtalen. Læreren velger allikevel å legge til en ekstra demper i (406) og beroliger med at leksen ikke er før neste uke og at eleven derved har god tid til å komme i gang etter sommerferien. Eleven kvitterer med ”åja” og ”okay”, begge med avsluttende intonasjon og markerer med dette at budskapet er mottatt og akseptert. En sekvens som viser at man med hell også kan benytte en humoristisk tilnærming som demper ved presentasjon av et potensielt negativt budskap. Humoren kan virke oppmuntrende og vennlig, men man kan allikevel ane en moraliserende undertone (Adelsvård 1995) sett i sammenheng med denne lærerens identitetsmarkering som ambisiøs på elevens vegne, at her tillates ikke klager på at man må jobbe.

I neste klipp snakker lærer og elev om hva som er et godt læringsmiljø. Læreren legger opp til en litt fleipete tone, men hvor det ikke helt blir forstått av eleven om lærerens utsagn er fleip eller fakta.

### Samtale 9 (203-216)

203. L: hva er et godt læringsmiljø for deg.  
 204. E: at det er ro:lig, i klassen,  
 205. L: ja,  
 206. E: °hm,°  
 207. (9,6) ((lærer skriver, slipper pennen ned på bordet))  
 208. L: **og da legger du i at alle er helt mu:sestille, legger du det**  
           **i det [eller?]**  
 209. E: [ ja, ]((alvorlig))  
 210. L: **så du sitter å [fy og =]**  
 211. E: [ jaja. ]((smiler så vidt, ser ned))  
 212. F: [ hm hm ] ((smilende, ser ned))  
 213. E: (1,1) ja-a. ((smilende ser på lærer))  
 214. L: **og sånn? [for] at de:t ska' være (0,4) best?**  
 215. E: [ja?] ((alvorlig igjen))  
 216. E: ja.

Samtalen har i utgangspunktet en litt alvorlig tone og eleven svarer alvorlig på lærerens spørsmål innledningsvis. Læreren kommer med en minimal respons på elevens svar med en stigende intonasjon som kan antyde at han/hun ønsker et mer utdypende svar. Eleven uttaler også bare en minimal, svak respons (206). Det oppstår deretter en ganske lang pause (9,6)

hvor læreren noterer på et ark og det er følgelig naturlig å tro at emnet er lukket. Men læreren tar opp igjen emnet etter pausen og konfronterer eleven med sitt siste utsagn. Eleven tar spørsmålet alvorlig og svarer positivt og bekreftende på at han gjerne vil ha det musestille i klasserommet. Man kunne allerede her ane at læreren forsøker seg på ironi på bakgrunn av at han/hun velger å bruke et sterkt adjektiv som ”musestille”, men eleven svarer alvorlig og det ser ikke ut som om eleven forstår ironien. Læreren fortsetter deretter med å dramatisere og spørre om eleven sier ”fy” til andre elever som ikke er stille (210). Etter dette smiler eleven og sier ”jaja”. I linje (214) skjer det en endring, og eleven blir igjen alvorlig. Det kan se ut som om eleven først (212 og 213) tror at han er alliert med læreren og at de sammen skal holde ro i klassen. I linje (214) ber læreren om nok en bekreftelse fra eleven om at han mener at stillhet er det beste. Eleven blir da fort alvorlig igjen (215). Elevens stadige veksling mellom alvor og smil tyder på en usikkerhet fra elevens side om læreren er seriøs eller om han er ironisk.

Uten å ha avklart felles verdimesig plattform, går læreren her antagelig ut fra at alle elever liker litt uro i klasserommet og litt fleip, og han/hun ironiserer over elevens svar og blir derfor ansiktstruende overfor eleven. I stedet for å myke opp stemningen med litt fleip og etablere en identitet som morsom og ”kul”, som antagelig var meningen, ender sekvensen med at eleven kan føle seg lurt og lærerens tillit og troverdighet ble heller svekket enn styrket.

### Oppsummering humor og ironi

Humor og ironi er måter å vekke følelser hos samtaleparten. Dersom humoren er gjensidig og bygges på felles referansegrunnlag, oppstår det gjensidig anerkjennelse og affeksjon. Det vi har sett kan være en utfordring med humor og ironi er når ikke felles referansegrunnlag er etablert og samtalepartene ikke kjenner hverandre og hverandres samtalestil. Da kan det oppstå situasjoner hvor samtalepartene blir usikre på hverandre og om man forstår hverandre.

Vi har sett at humor kan brukes til å presentere en dårlig nyhet slik at det ikke blir så vanskelig å motta, men at det også kan ligge en moralsk undertone i en spøk.

I velkomstsamtalen som i utgangspunktet har en asymmetrisk fordeling av makt og hvor samtalepartene treffer hverandre for første gang, kan det være utfordrende å treffe riktig med spøken. I de fleste tilfellene ser det imidlertid ut til å være et bidrag i samtalen som skaper affeksjon med gjensidig anerkjennelse og tiltrekning mellom partene.

#### 5.3.4. Et potensielt vanskelig spørsmål

I velkomstsamtalen er det stort sett hyggelige temaer som tas opp. Som vi har sett tidligere er mye av samtalen rettet mot de ferdig utfylte skjemaene som elevene har med seg. Dette er et førstegangsmøte og lærer og elev har følgelig ingen historie sammen som de skal snakke om og eventuelt prøve å forbedre. Det er imidlertid ett spørsmål som lærerne er pålagt å spørre om som det kan virke som om kan være vanskeligere enn de andre spørsmålene å nærme seg. Det er spørsmålet om hvorvidt eleven har behov for tilrettelegging eller utsatt tid på eksamen eller andre større prøver. I forbindelse med dette spørsmålet, kan det komme opp ganske nærgående historier om sykdommer som kan være vanskelige å snakke om.

Jeg har sett både på hvordan læreren nærmer seg spørsmålet og hvordan selve spørsmålsstillingen blir utformet.

Dette spørsmålet er markert med ”må gjennomgås” på lærerens skjema for temaer i Velkomstsamtalen. Dette fordi søknader om ekstra tid og tilrettelegging skal behandles på skolen og det er derfor greit at dette blir avklart så tidlig som mulig i semesteret.

Gjennomgående blir dette spørsmålet stilt i andre halvdel av samtalerne og ofte helt mot slutten av samtalen. Dette kan være fordi det er et litt personlig spørsmål, og det er derfor greit å ha en følelse av at man kjenner hverandre litt før man spør om dette, men i noen tilfeller kan det også synes som om man utsetter dette spørsmålet, da læreren kanskje ikke liker dette spørsmålet så godt og kanskje skulle ønske at dette spørsmålet ikke hørte til Velkomstsamtalen. I fire av de tjue samtalerne ble ikke spørsmålet stilt direkte fra læreren. I to av disse fire samtalerne hadde elevene med seg foreldre som fortalte om elevenes sykdommer uoppfordret og det ble derfor ikke behov for at læreren spurte spørsmålet direkte. I de to andre samtalerne er spørsmålet utelatt.

Dette spørsmålet skiller seg ut fra resten av samtalerens spørsmål da læreren ofte i forbindelse med dette spørsmålet, i måten han/hun nærmer seg spørsmålet på gir tegn til eleven at nå kommer det noe som kan være problematisk. Dette synes for eksempel ved at læreren noen ganger på forhånd unnskylder at spørsmålet må stilles, men at de er pålagt å stille det. Denne type metakommentar om lærerens forpliktelser i forbindelse med dette spørsmålet, viser at spørsmålet oppfattes som en handling utenom det vanlige og at spørsmålet dermed krever en forklaring og rettferdiggjørelse. Det å legge ansvaret for spørsmålet over på en tredje-part (skolens administrasjon i dette tilfellet), kan ses på som en

strategi for å unnskyldte seg og legge ansvaret for et potensielt vanskelig tema over på en tredje-part<sup>11</sup>.

### Samtale 19 (215-220)

215. E: mm
216. L: hvis de vil det, (0,6) mm (1,0) så bra .hh ellers eh ts- så  
m:å jeg spørre om (.) trenger du nån (.) mer sånn ti:d i forhold til  
eksamen og sånt?
217. L: at man- [hvis man har] eks- allergi: eller noe sånn, så kan man få=
218. E: [ å ja. nei,]
219. L: forlenget tid, [ikke sant]?
220. E: [ nei, ]

Andre tegn til at eleven kan ane at det nå kan komme noe potensielt vanskelig er lærerens nøling og mange reformuleringer av spørsmålet.

### Samtale 12 (268-272)

268. L: jaja. (1,2) mm, (1,5) så bra, (1,4) ja, eh det er'kke no- du ska'kke  
ha no- du trenger ikke no ekstra tid tilrettelegging sånn i forhold  
ti:l eksamen, større prøver,
269. L: det er'kke [no ] du ha'kke no a- allergi eller noe [sånt.] nei?
270. E: [nei.] ((rister på hodet)) [ nei.]
271. L: .hnei, så bra,
272. L: .h eh:: skal vi se litt på den her,

Vi kan se flere interessante momenter i dette klippet. Starten på lærerens tur markerer både en avslutning av forrige emne og deretter et lite ”mm” for å beholde sin taletur samtidig med at han/hun skaper et rom for å tenke seg om hva som skal tas opp som neste emne. Så følger et par fortsettelsesmarkører hvor læreren markerer at han/hun vil beholde sin tur og en begynnelse på et nytt emne med ”så bra” og ”ja”. På dette punktet forstår samtaleparten (altså eleven) at læreren har bestemt seg for neste emne og at det er i ferd med å komme. Emnet er om eleven har behov for utvidet tid til eksamen og andre større prøver og spørsmålet er delt opp i to deler. Det første spørsmålet inneholder tre reformuleringer, og oppfølgingsspørsmålet om hvorvidt eleven har noen allergier inneholder to reformuleringer samt en liten selvreparasjon i det sentrale ordet allergi.

Når en samtalepart reformulerer sitt spørsmål er det ofte to alternative begrunnelser for dette. Den ene er at man reformulerer for å tydeliggjøre spørsmålet og fremme forståelsen

---

<sup>11</sup> Goffman (1979) kaller denne strategien for ”footing-shift”.

overfor samtaleparten (Heritage & Watson 1979:130). Den andre grunnen kan være at spørsmålsstilleren ønsker å styre svaret i en bestemt retning. I dette klippet ser det ut som om læreren reformulerer for å fremme forståelsen av spørsmålet overfor samtaleparten. Dersom man antar at spørsmålet er potensielt ansiktstruende overfor eleven, i og med at man her kan komme inn på nærgående emner som sykdom, blir det viktig for læreren å formulere spørsmålet på en mest mulig forståelsesfull måte. Dersom eleven forstår at læreren strever med å formulere seg riktig, kan eleven oppfatte dette på flere måter. På den ene side kan det oppfattes som hensyntagen til læreren, at dette er vanskelig for læreren å snakke om, så nå må jeg gi læreren tid og rom til å formulere seg, eller det kan oppfattes som hensyntagen til eleven, at læreren strever med å formulere seg på rette måten for å forberede meg (altså eleven) på et vanskelig spørsmål. Det er altså verd å legge merke til at det ikke nødvendigvis er selve spørsmålet som er problematisk, men at læreren i sin formulering av spørsmålet viser at det potensielt kan være et problematisk spørsmål. (Hofvendahl 2006).

I tillegg kan vi legge merke til at begge spørsmålene er formulert som negative deklarativer (Heritage & Clayman 2010:143). Vanligvis når spørsmål formuleres med negasjon gjøres dette nettopp for å legge sine egne preferanser i spørsmålet og derved samtidig vise fram en forventning om og preferanse for et negativt svar. I lege-/pasientsamtaler har man funnet et mønster i at legen spør pasienten med et ”optimistisk perspektiv” som prefererer at pasienten svarer med en bekreftelse på at det ikke er noen ”defekter” ved pasienten (Heritage & Clayman 2010). På samme måte spør læreren her eleven på en sånn måte at det ligger en forventning fra læreren om at det ikke er noen ”defekter” ved eleven som gjør at det er behov for ekstra tilrettelegging ved eksamen og større prøver.

Lærerens holdninger og prefererte svar er tydelige i spørsmålsformuleringen og det forsterkes også med bruken av ”sånn” og ”noe sånt” som viser at læreren ønsker en distanse til emnet og at dette ikke har noe med han/henne å gjøre. Læreren bekrefter også at han/hun har fått sitt prefererte svar ”nei” av eleven ved å avslutte emnet med ”så bra” (271) og en rask overgang til et nytt emne.

I fem av de tjue samtalene (og 16 stille spørsmål) kan vi se denne type tilnærming til spørsmålet, nemlig at spørsmålet er formulert som negative deklarativer. Det forrige eksempelet (Samtale 19 (215-220)) er ikke negativt formulert og gjør det dermed enklere for eleven å be om tilrettelegging.

En annen tilnærming til dette spørsmålet er via det åpne spørsmålet om det er noe annet eleven har lyst til eller føler for å fortelle som de synes at skolen eller kontaktlæreren bør vite om.

### Samtale 3 (139-149)

139. L: de:t er en ærlig sak, ehm (2,0) så lurte jeg på. (.) eh (0,2) er- er det no s- (1,2) spesielt du ønsker å- å fortelle? i forhold til om deg sjøl som du føler at vi på- (0,7) jeg som kontaktlærer eller vi på skolen bør vite?
140. E: ne:i egentlig ikke,
141. L: nei. **har du for eksempel eh no allergier som gjør at du: må ha ekstra tid på n- tentamener og sånn?**
142. E: (0,3) ((rister benektende på hodet)) [nei.]
143. L: [nei?]
144. L: **ikk- o:g ikke no problem me:d (0,7) eh: lese og skrive, sånn i form av (.) dysleksi?**
145. E: nei ((rister benektende på hodet))
146. L: nei, nei, det er jo: (.) fint det, .hh det er bra. så du:- ikke noe du føler at du-
147. (1,1)
148. E: [ne:i. °egentlig] ikke°
149. L: [ vil si? ]

Læreren spør innledningsvis om det er noe spesielt eleven vil fortelle om seg selv eller om det er noe spesielt kontaktlæreren eller skolen bør vite om eleven. Eleven svarer med et langt ”nei” og ”egentlig ikke”. Det at eleven ”drar” på svaret, kan bety at han ikke helt forstår hva dette spesielle som skolen bør få vite er for noe, og at han gir seg selv litt tenketid mens han svarer. Når han i tillegg legger til ”egentlig ikke”, virker svaret usikkert, og læreren velger da å reformulere spørsmålet. Denne gangen med kandidatsvar slik at det blir lettere for eleven å forstå spørsmålet og svare med enten ja eller nei (Svennevig 2012). Læreren er i en vant situasjon og har en plan og en forventning om hva eleven skal svare på det åpne spørsmålet, mens eleven er i en ny situasjon og kan være uvitende om hva som ligger i det første åpne spørsmålet og hva som er forventet av ham å svare.

La oss holde fast ved at dette spørsmålet er et potensielt ansiktstruende spørsmål for eleven. Det er en allmenn oppfatning at unge mennesker bør være friske og følge det normerte opplegget for tidsbruk på eksamen og større prøver. Et positivt svar på spørsmålet vil rokke ved denne allmenne oppfatningen, og dette kan være bakgrunnen for lærernes holdning til dette spørsmålet. Lærerne uttrykker også sin holdning og sitt prefererte svar med en positiv uttalelse som ”bra”, ”fint”, ”kjempefint”, ”flott” og ”supert”, som respons på negative svar på spørsmålet (altså at eleven ikke trenger ekstra tilrettelegging). Elevenes holdning kommer ikke så tydelig fram, men en av elevene uttaler at hun har legeerklæring slik at hun skal ha en time ekstra, men at hun egentlig ikke vil ha det, for hun synes ikke hun trenger det. De øvrige

elevene ser ut til å forholde seg ganske avslappet til spørsmålet. Av de som ikke har behov for tilrettelegging er det også to grupper. En gruppe som allikevel forteller om sykdommer de har, men som ikke ”kvalifiserer” til ekstra tilrettelegging ved prøver (3 elever), og en gruppe som ikke nevner noen sykdommer (13 elever). Uansett ser det ut til at elevene har et uanstrengt forhold til dette spørsmålet. Alle elevene gir direkte, kontante svar uten nøling. Dette kan for eksempel henge sammen med at eleven vet svaret på dette spørsmålet, at dette er en del av hvem de er som personer og at de ikke har noen anledning til å gjøre noe med det.

### Oppsummering et potensielt vanskelig spørsmål

Vi har her sett på lærernes samtalestil i forbindelse med tilnærmingen til et potensielt vanskelig spørsmål. Vi har sett på hvordan læreren nærmer seg spørsmålet, hvordan spørsmålet stilles og hvordan elevene reagerer og responderer på spørsmålet. Det kan synes som om dette er et vanskelig spørsmål for lærerne ut i fra måten de nærmer seg spørsmålet, hvordan de stiller spørsmålet, det at de unnskylder at de må stille spørsmålet og alle pausene og nølingen rundt spørsmålet.

Elevene svarer direkte uten særlig nøling og viser ingen tegn til å synes at dette er et problematisk spørsmål. Om elevenes direkte måte å svare på er en følge av lærernes forsiktige og hensynsfulle tilnærming i frykt for å opptre ansiktstruende overfor eleven er usikkert, men alt i alt kan vi i alle fall, ut i fra dette datamaterialet, slå fast at det ikke oppstår noen vanskelige situasjoner eller vanskeligheter i forbindelse med kommunikasjonen og samspillet mellom lærer og elev når det gjelder dette emnet som kunne vært potensielt ansiktstruende.

Til slutt en oversikt over hyppigheten av momentene jeg har nevnt i forbindelse med spørsmålet om tilrettelegging i forbindelse med eksamen eller større prøver (neste side).

Elev	Åpent spørsmål	Spørsmål m/neg. deklarativ	Unnskylder spørsmålet	I forb.m. ”noe annet”	Trenger tilr.legg	Snakk om sykdom
S1j	x		x			
S2j	x		x			
S3g	x			x		
S4g	x					x
S5j		x				
S6j *)					?	
S7j		x			x	x
S8g *)					?	
S9g					x	x
S10j		x	x	x		
S11j	x			x		x
S12g		x				
S13j						x
S14j		x				
S15g	x			x		
S16j	x					
S17j	x				x	x
S18g	x		x	x		
S19j	x		x			
S20g	x				x	x

Tabell 3, Et potensielt ansiktstruende spørsmål

\*) I disse samtalene ble ikke spørsmål om tilrettelegging stilt.

Noe forklaring til kolonnene:

Elev: S=samtale og j og g indikerer henholdsvis jente eller gutt

Åpent spørsmål: Spørsmål formulert åpent og uten indikasjoner på preferert svar.

I forbindelse med ”noe annet”: Spørsmålet ble stilt som eksempelet i Samtale 3 (139-149) hvor lærer spør om det er noe annet eleven gjerne vil fortelle om seg selv.

Snakk om sykdom: Samtaler hvor eleven (eventuelt forelder) snakket om elevens sykdom.

### 5.3.5. Oppsummering

Vi har nå sett på hvordan lærernes valg av høflighetsstrategier og samtalestil innvirker på samspillet mellom lærer og elev.

I spørsmålet om *lærerens bruk av høflighetsstrategi og samtalestil har betydning for hvorvidt det skapes en affektiv personlig relasjon* har jeg sett etter om det er tegn på gjensidig anerkjennelse og tiltrekning mellom partene som følge av lærerens bruk av høflighetsstrategi og samtalestil.

Samtale 15 (24-46) er en sekvens med mange pauser. Læreren bruker sine rettigheter til å bestemme emnevalg, men bruker ikke sin forpliktelse til å styre samtalen videre. På den ene side bruker læreren sin makt til å sette agenda og på den annen side gir læreren fra seg makt ved å gi fra seg taletiden til eleven. Denne tvetydige maktbruken viser seg å være problematisk for eleven og etter hvert spør eleven også om det er ”noe spesifikt” læreren vil ha. Lærerens respons til dette er at ”nei, du får bare snakke du, jeg synes det er hyggelig når



du snakker, jeg” som kan oppfattes som en respekt- og hensynsstil hvor læreren ønsker å gi taletid og ro til eleven for at han skal kunne fullføre sine svar. Læreren bekrefter sitt tidligere valg med å ikke styre samtalen videre, men beholder makten ved å si at eleven bare skal fortsette å prate om det emnet som lærer initierte i starten av sekvensen. Resultatet av dette er at det ikke etableres solidaritet mellom partene. Det er heller ikke funnet tegn til fortrolighet eller affeksjon i denne sekvensen. På bakgrunn av dette bidrar ikke denne sekvensen til at det etableres en personlig relasjon mellom lærer og elev.

Samtale 18 (36-48) er en sekvens med særs lange pauser. Læreren viser også her sin respekt- og hensynsstil og benytter sin rettighet som dominerende part til å lede samtalen i sitt tempo. Læreren bruker lange pauser (inntil 13,5 sekunder) til å notere etter at eleven har gitt sitt svar. Eleven gir informasjon om at han må jobbe litt mer, at skolen kommer til å bli vanskeligere og at han ikke er så begeistret for fransk. For en lærer kunne dette være en nyttig anledning til å etablere en felles referanseramme, da det her ligger en invitasjon fra elev til å etablere felles kunnskap og fortrolighet. Lærer velger å vende seg mot arket og notere videre, uten å respondere med annet enn pauser, minimale responser eller nytt spørsmål. Situasjonen ledet verken til solidaritet eller fortrolighet og det ble heller ikke vist noe affeksjon mellom samtalepartene i denne sekvensen, til tross for at det forelå gode muligheter.

Samtale 10 (213-231) er preget av mye overlapping og høyt tempo. Læreren viser sin subjektive nærhetsstil og bruker samtidig sin rettighet og makt til å bestemme et høyt tempo i samtalen. Dette høye tempoet aksepteres av eleven ved at eleven også bidrar til å opprettholde det høye tempoet. Dette leder til solidaritet mellom partene. Sekvensen handler om at eleven tidvis har hatt problemer med å komme tidsnok til skolen. Tross et vanskelig emne, viser begge parter affeksjon ved at sekvensen er preget av latter og humør fra både lærer og elev, som er tegn på gjensidig anerkjennelse. Lærer er fokusert på løsning av problemet og stoler på at eleven finner løsninger slik at dette ikke blir noe problem. Dette leder til fortrolighet mellom samtalepartene.

I Samtale 16 (100-115) er sekvensen også preget av høyt tempo fra begge parter, forhandling av felles referanseramme og gjensidig anerkjennelse.

Høyt tempo preger også samtale 8 (212-222). Læreren viser sin subjektive samtalestil som engasjert og benytter samtidig sine rettigheter som dominerende part til å bestemme tempo. I denne sekvensen følger ikke eleven lærerens tempo. Lærer blir for ivrig og fokuserer på sin egen historie, og eleven får ikke fullført sine ytringer og fortalt sin historie. Lærer går derved glipp av en mulighet til å etablere felles referanseramme på bakgrunn av elevens

historie og bidrag med personlig informasjon, og også muligheten til å etablere fortrolighet som bidrag til å etablere en personlig relasjon.

Lærernes bruk av ordvalg (”slang” og ”vi” i stedet for ”du”) er bruk av nærhetsstrategi for å vise forutsetninger om en viss gjensidighet i ungdomskulturen og som bidrag til å uttrykke et visst følelsesmessig engasjement ved å vise felles engasjement i et problem.

Observasjoner i samtaler viser lærers nærhetsstrategi ved å benytte ordvalg for å markere felles verdier og smak. Læreren bruker ”slang” i samtalen. Elevene viser tegn til aksept av denne ”slangen” ved å smile anerkjennende og derved vise affeksjon. Det blir også etablert en felles referanseramme ved elevens aksept av at lærer og elev behersker samme ungdommelige ”slang”. Dette fører til fortrolighet mellom partene, som igjen bidrar til å etablere en personlig relasjon.

I samtale 6 (331-338) er det en sekvens hvor lærer gjør en annen type ordvalg. Eleven forteller om at hun har problemer med å åpne et dokument på pc'en. Læreren viser gjennom sin nærhetsstrategi at han/hun viser eleven oppmerksomhet og interesse og gjør problemet til et felles problem ved å bruke ”vi” fremfor ”du”. På denne måten bidrar lærer til å gjøre problemet til et fellesanliggende og et løfte om at dette problemet skal lærer og elev løse i fellesskap. Dette fører til at det skapes fortrolighet mellom lærer og elev, som igjen virker positivt på etablering av personlig relasjon mellom lærer og elev. Også dette funn passer godt med påstanden.

Når det gjelder lærerens bruk av humor/ironi som en subjektiv samtalestil hvor læreren viser sin personlige vinkling på emnet, er det observasjoner hvor dette både fører til felles referanserammer og hvor det ikke fører til etablering av felles referanserammer. Funn i samtaler viser at bruk av humor/ironi både kan legge grunnlag for etablering av personlig relasjon ved å skape humør og engasjement, men at det også har sine utfordringer og negative sider i forhold til at lærer og elev ikke kjenner hverandre fra før og at de derfor ikke kjenner hverandres holdninger og erfaringsbakgrunn i forhold til å forstå hverandres humor og ironi.

Samtale 15 (141-146) er en sekvens om humor og ironi som er en subjektiv samtalestil hvor læreren viser sin personlige vinkling på emnet. Læreren bruker ironi til å fortelle om hva som blir gjort i naturfagstimene, og han/hun prøver å skape en felles referanseramme ved å ironisere over de aktiviteter som gjennomføres i naturfagstimene. Læreren prøver på denne måten å skape fortrolighet og vise affeksjon. I denne sekvensen har ikke elev og lærer felles forståelse for angjeldende humor og ironi. Eleven smiler kort, men bringer samtalen raskt tilbake til det opprinnelige emnet om timeplanen. Det ser ikke ut til at det ble etablert noen gjensidig anerkjennelse på bakgrunn av denne ironien.

I samtale 11 (143-155) spøker læreren med at man må være god i matte for å bli jurist. Læreren viser igjen sin personlige samtalestil og forsøker med dette å skape felles referanseramme, og eleven aksepterer spøken med latter og oppfølgende humoristisk kommentar. Det blir i sekvensen etablert en felles referanseramme og fortrolighet mellom lærer og elev. Sekvensen inneholder også mye latter og humør som viser gjensidig anerkjennelse og affeksjon. Dette virker positivt på etablering av personlig relasjon mellom samtaledeltakerne.

Humor kan også brukes til å presentere en potensielt negativ beskjed. I Samtale 16 (402-408) forteller lærer om at det er lekse allerede til første undervisning i matte ved å blunke og lage en kneppelyd med munnen. Læreren avviser da muligheten til å protestere på eller vise misnøye med beskjeden. Den litt ertende tonen fra læreren understreker antydningen om at det kan ligge en moralsk undertone i spøken (Adelsvård 1995). Eleven viser allikevel anerkjennelse og humør tilbake og det er etablert fortrolighet og affeksjon mellom lærer og elev som bidrar til å etablere en personlig relasjon.

I materialet er det også funnet eksempel på at humor og ironi også kan skape frustrasjon da spøken ikke alltid er basert på felles referanseramme. I samtale 9 (203-216) forsøker læreren seg på ironi, og det ser ikke ut til at eleven forstår ironien. Det ser ikke ut til at lærer og elev opererer innenfor felles referanseramme når det gjelder bruk av ironi innenfor rammen av en lærer-/elevsamtale. Det er altså ikke entydig at lærerens bruk av humor og ironi er med på å skape nærhet til eleven og derved bidra til å etablere en personlig relasjon.

Til slutt så vi hvordan et potensielt vanskelig spørsmål behandles i samtale. Ved tilnærming til et potensielt vanskelig spørsmål bruker lærerne nøling, pauser og selvreparasjon, og denne tilnærmingen indikerer til samtaleparten at noe potensielt vanskelig skal komme. Selve spørsmålsstillingen når det gjelder tilretteleggingen, ble ofte stilt med negasjon som gir klare signaler om preferert negativt svar, men med et optimistisk perspektiv for å vise at man ikke tror at eleven har noen ”defekter”. Observasjonene viser videre at elevene svarer direkte og uten nøling og at det ser ut til at elevene ikke oppfatter spørsmålet som problematisk.

Samtale 19 (215-220) omhandler tilnærmingen til et potensielt vanskelig spørsmål, hvor lærer unnskylder at han/hun i det hele tatt må spørre spørsmålet om eleven har behov for tilrettelegging ved eksamen eller større prøver. Lærer bruker respektstrategi, unnskylder seg og henviser til at han/hun ”må” spørre om dette. Lærer fraskriver seg sin forpliktelse og plasserer denne hos administrasjonen og det utvikles solidaritet mellom elev og lærer ved utjevning av maktforholdet som igjen kan føre til personlig relasjon. Samtale 12 (268-272)

omhandler også tilnærmingen til det samme spørsmålet. Læreren bruker også her respektstrategi og bruker nøling, pauser og selvreparasjon til å dempe en eventuell ansiktstrussel som kan ligge i spørsmålet. På denne måten viser læreren felles forståelse for og anerkjennelse for at dette spørsmålet kan være ansiktstruende og eventuelt ”avsløre defekter” ved eleven. Bruk av respektstrategien bidrar altså til etablering av fortrolighet og affeksjon mellom lærer og elev og legger derved grunnlag for å etablere en sosial relasjon.

Lærer stiller i flere tilfeller dette spørsmålet med negasjon. Dette avdekker lærerens personlige vinkling på spørsmålet og at lærerens prefererte svar er nei. Læreren spør på en slik måte at lærer kan bruke sin makt til å påvirke elevens svar. Dette svekker etableringen av solidaritet mellom partene og derved muligheten til å etablere en personlig relasjon.

Funn fra samtaleene ser ut til å bidra til å svare på forskningsspørsmålet om at lærerens bruk av høflighetsstrategi og samtalestil bidrar til å skape en personlig affektiv relasjon mellom lærer og elev.

### 5.3.6. Diskusjon – etablering av affeksjon for å oppnå personlig relasjon

Lærernes bruk av høflighetsstrategier og samtalestil er noe jeg har kategorisert ut i fra hvordan de to lærerne har angrepet situasjoner eller problemstillinger gjentatte ganger og som etter hvert danner et mønster. Ordet strategi kan føre tankene til at det er en bevisst måte å utføre sine kommunikasjonshandlinger på. Det behøver det ikke å være, men som sagt, kategoriseres gjentatte handlinger i denne oppgaven som strategier slik at man kan se gjentatte handlingsmønstre og hvordan de samme handlingene eventuelt utløser forskjellige reaksjoner hos samtaleparten. Som Hofvendahl (2006) også nevner i sin avhandling (og samtidig refererer til andre studier Svensson 1994 og Adelsvård et al. 1997) ser det ut til at samtalestrategiene varierer mer mellom lærerne enn det hver enkelt lærer varierer mellom de forskjellige elevene. Også i mine samtaler ser dette ut til å være mønsteret, nemlig at de to forskjellige lærerne har sin stil og bruker sine bestemte høflighetsstrategier stort sett uavhengig av hvilken elev de snakker med. Som Hofvendahl også nevner er det da like stor sjanse for at strategiene er vellykket som at de mislykkes da man må anta at alle elevene er forskjellige og reagerer på forskjellige måter.

Så har vi sett at lærernes utførelse av samtaleene i forskjellig tempo både har positive og negative sider ved seg i forhold til det å etablere en personlig relasjon. Men tillater man

seg å trekke observasjonene i samtalerne litt lengre, kan man se at de forskjellige samtalestilene til lærerne kanskje også er mer vidtrekkende enn bare de opplysningene som kommer fram i de enkelte sekvensene. I analysen av det potensielt vanskelige spørsmålet, dukket det opp en observasjon i materialet i forbindelse med snakk om sykdom. Det var sju elever som fortalte om en sykdom de hadde (tabell 3, kolonne 7, side 98). Fem av disse sju var elever av den ”kule” læreren med rolig tempo (lærer 1), mens de to siste var elever av den ambisiøse læreren med høyt tempo i samtalerne (lærer 2). De to som snakket om sykdom hos lærer 2 snakket om dette som svar på spørsmål fra skjemaet, mens av de fem i samtalerne til lærer 1 var det tre som fortalte om sykdom enten i forbindelse med åpent spørsmål til slutt om det var noe mer de ville fortelle om, eller i forbindelse med det direkte spørsmålet på skjemaet. Det kan ha vært tilfeldig at det var flere med sykdommer i den ene klassen, eller det kan også ha sammenheng med det rolige tempoet i samtalen og lærerens avslappede holdning til at ”ting ordner seg” at flere av hans/hennes elever snakket om sykdom. Likeledes kan man tenke, om det hos den ambisiøse læreren enten var flere elever der som hadde bevisste fremtidsplaner eller om det var et mer passende klima for å nevne fremtidsplaner om videre studier til denne læreren. Hos denne læreren var det seks av ti som nevnte framtidige studieplaner eller hva de hadde lyst til å bli, mens bare to av elevene hos den andre læreren nevner noe om dette (tabell 2, side 71).

Jeg vil også knytte noen tanker til bruk av humor og ironi i velkomstsamtalerne. I velkomstsamtalerne var det flere eksempler på at bruk av humor er med på å løse opp stemningen og bidra til affeksjon mellom samtalepartene og derved etablering av en personlig relasjon. Allikevel fantes det også eksempler på at humor og ironi ikke bare slår positivt ut i velkomstsamtalerne. Lakoff (i Attardo 2001) mener at bruk av humor og ironi både kan være inkluderende og ekskluderende. Det krever kunnskap og ferdigheter fra både den som bruker humor og ironi og den som mottar for at det skal bli vellykket og virke inkluderende. Spesielt ved bruk av ironi, hvor meningen er det motsatte av det som faktisk blir sagt, kan det by på utfordringer. Den som mottar skal da både gjenkjenne at dette er ironi, forstå ironien og godkjenne innholdet før ironien er vellykket i samtalen. Som jeg har påpekt, er velkomstsamtalen for det første et førstegangsmøte hvor samtalepartene ikke har hatt anledning til å etablere felles kunnskapsplattform, i tillegg er det forskjeller mellom lærer og elev både i kunnskapsnivå, erfaringer, alder og dominans i samtalen, så i en slik sammenheng vil jeg si det er høy risiko for å bli misforstått dersom læreren bruker ironi i velkomstsamtalen.



## 6. Avslutning

Velkomstsamtalen er en frivillig samtale arrangert av skolen og består av mange elementer som hver for seg må fungere bra for at samtalen skal bli vellykket. Alt fra det første brevet som sendes ut til elevene, hvordan mottakelsen er på skolen og ikke minst selve samtalen. I min oppgave har jeg kun sett på én del av hele prosessen rundt velkomstsamtalen. Jeg har konsentrert meg om det språklige og hvilken innvirkning det har på selve samtalen.

Innledningsvis formulerte jeg følgende problemstillinger

1. Hvordan foregår den direkte selvpresentasjonen strukturelt i velkomstsamtalen?
2. Hvordan brukes språket som verktøy for å etablere en personlig relasjon mellom lærer og elev i velkomstsamtalen?

Den direkte selvpresentasjonen foregår strukturelt etter både institusjonelt og mer uformelt mønster i velkomstsamtalene. Noen samtaler bærer preg av å holde på den institusjonelle formen og samtalene holdes i stor grad innenfor en intervjuramme. Andre samtaler får et mer uformelt preg og samtalene blir mer hverdagslige og det er en mer kameratslig tone mellom samtaledeltakerne. Samtalene må altså ses på som en hybrid hvor både institusjonelle og uformelle trekk er tilstede. Det er allikevel stort sett læreren som stiller spørsmålene. Kun unntaksvis stiller elevene spørsmål, og da er det som regel i forbindelse med oppklaring av fakta – ikke for å initiere selvpresentasjon av lærer.

Da det ikke er gjensidighet i forhold til hvem som stiller spørsmål i samtalene, benytter lærerne seg av andre måter for å få presentert seg selv. Læreren åpner gjerne møtet med å presentere seg selv med encyklopedisk bakgrunnskunnskap som navn, hvilke fag han/hun underviser i og eventuelt utdanning. Dette er et formelt trekk som følger normer for møteledelse og veiledningsskjemaet for lærerne. Denne selvpresentasjonen blir fullt ut akseptert av eleven. Dette er også et bidrag til å tillate selvpresentasjon som emne i samtalen.

Den andre måten læreren foretar sin direkte selvpresentasjon på er det jeg kaller *strategisk selvpresentasjon*, hvor læreren styrer samtalen mot sin egen selvpresentasjon. På denne måten får læreren også bidratt med noe dagbokkunnskap om seg selv. Denne selvpresentasjonen blir også fullt ut akseptert av eleven til slutt.

Hvordan brukes språket i samtalen som verktøy for å etablere en personlig relasjon? Vi har sett at både lærer og elev gjennomgående bidrar språklig til å bli kjent med hverandre i velkomstsamtalen, selv om det er i varierende grad både fra person til person og i løpet av samtalen.

Under forskningsspørsmålet om lærer og elev skaper en likeverdig personlig relasjon ved å utjevne maktforholdet dem i mellom, viser funnene fra samtalerne at i de tilfellene hvor samtalepartene aksepterer hverandres bidrag for å utjevne maktforholdet, enten ved at lærerens dominans dempes eller ved at eleven får økt dominans, oppstår gjensidig anerkjennelse og samtalepartene gir uttrykk for at de aksepterer og bekrefter hverandre. Jeg har også pekt på at lærernes tydelige identitetskonstruksjon er en ressurs i samtalerne slik at elevene lettere kan bidra med relevant informasjon gjennom samtalen. Dette gir grunnlag for solidaritet og etablering av personlig relasjon mellom partene.

Forskningsspørsmål nummer to var om lærer og elev skaper en personlig fortrolig relasjon i arbeidet med å etablere felles kunnskap. Funn i analysen viser at når lærer og elev arbeider sammen for å finne felles virkelighet som basis for samtalen, virker dette positivt inn på etablering av en personlig fortrolig relasjon.

Til slutt spurte jeg om lærerens bruk av høflighetsstrategi og samtalestil bidrar til å etablere en personlig affektiv relasjon mellom lærer og elev. Lærerne viser gjennom samtalerne at de behersker flere høflighetsstrategier, blant annet gjennom i stor grad å stille åpne spørsmål og både gi tid og rom for å reflektere over spørsmålene og ved å vise engasjement og entusiasme. I tillegg viste lærerne at de hadde hver sin stil, særlig i forhold til tempo og ordvalg i samtalerne. Denne stilen ble i stor grad holdt lik overfor alle elevene og det er derfor vanskelig å si noe entydig om hvilken stil som er mest vellykket, da elevene er forskjellige og følgelig også vil reagere og respondere forskjellig. Når det gjaldt det potensielt vanskelige spørsmålet, ble dette behandlet veldig likt av de to lærerne. Mønsteret fulgte det som Hofvendahl (2006) tidligere har beskrevet, og ut fra funnene i samtalerne ser ikke dette ut til å skape problemer for elevene, tvert i mot kan dette bidra til å vise forståelse for eleven og uvilje mot å avdekke en slags ”defekt” ved eleven. Når det gjelder bruk av humor og ironi, er dette i de fleste tilfellene positivt bidrag til etablering av affeksjon, men bruk av ironi kan skape misforståelser og usikkerhet. Funnene viser at lærernes bruk av høflighetsstrategi og samtalestil i all vesentlighet, bortsett fra noen tilfeller av ironi, bidrar til å etablere en personlig affektiv relasjon mellom lærer og elev.

Man ser altså at de beste tilfellene av nærkontakt mellom lærer og elev oppstår når samtalen beveger seg utenfor skjemaet og samtalen blir mer spontant og basert på umiddelbare øyeblikk som oppstår i situasjonen. Dette er imidlertid skjøre øyeblikk som uten konsentrasjon og årvåkenhet fra samtalepartene lett kan gå forbi uten videre utvikling.



Jeg vil til slutt oppsummere noen merknader basert på funn fra studien som jeg håper kan være til nytte for andre som skal gjennomføre velkomstamtaler senere.

- lærernes bidrag med personlig informasjon virker positivt i forhold til å etablere en personlig relasjon, både i forhold til det å finne felles kunnskapsplattform, men også for å sette agenda og markere at selvpresentasjon er et viktig emne i samtalen.
- dersom læreren blir for knyttet til skjemaet blir samtalen ofte mer intervjupreget
- oppsamling av flere spørsmål på en gang i forbindelse med elevens selvpresentasjon kan bli problematisk ved at eleven blir usikker i forhold til hva han/hun skal svare på først og at eleven glemmer spørsmålene underveis
- for lange pauser i samtalen ser ut til å gjøre eleven usikker på om han/hun har besvart riktig eller utfyllende nok – kan oppfattes som tegn fra lærer om at svaret ikke er tilfredsstillende
- for høyt tempo og fokus på egne historier kan gjøre at eleven ikke slipper til med sine historier
- ”tapte øyeblikk” ser ikke ut til å være avhengig av tempo i samtalen, men heller uoppmerksomhet enten på grunn av for stort fokus på gjennomføring av punkter på skjema eller at samtalen blir for rutinepreget og ”slitasje” på læreren etter mange samtaler
- det kan oppstå problematiske situasjoner hvis læreren bruker for mye tid på å notere underveis i samtalen. Læreren kan enten forklare hvorfor han/hun må notere for derved å legitimere den tiden som blir brukt på dette og hva den noterte informasjonen skal brukes til, eller finne rutiner som gjør at ikke det er så stort behov for å notere så mye



## Referanser

- Adelsvärd, Viveka (1995). Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. I *Folkmålsstudier* 36, 109-137.  
[http://www.fnf.fi/Site/Widget/Editor/822/files/Adelsward\\_fms36.pdf](http://www.fnf.fi/Site/Widget/Editor/822/files/Adelsward_fms36.pdf) (lastet ned 22.04.2013)
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998). *Identities in Talk*. London: SAGE Publications Ltd.
- Arminen, Ilkka (2005). *Institutional Interaction. Studies of Talk at Work*. Kapittel 6 Strategic Interaction, 135-167). Ashgate Publishing Ltd.
- Attardo, Salvatore (2001). Humor and Irony in Interaction: From Mode Adoption to Failure of Detection i *Say not to Say: New Perspectives on miscommunication*, L. Anolli, R. Ciceri and G. Riva (eds.) IOS Press, 165-185.  
[http://www.neurovr.org/emerging/book3/3CHAPT\\_07.PDF](http://www.neurovr.org/emerging/book3/3CHAPT_07.PDF)
- Bakhtin, Michail (1998). *Spørsmålet om talegenrane* i (Red) Oversatt av Rasmus T. Slaattelid & Slaattelid, Rasmus T. Ariadne, 44 sider. I kompendium
- Blakar, Rolv Mikkell (2006). *Språk er makt*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Blomberg, Helena (2001). *Det institutionella samtalet. En studie av mötet mellan välfärdsbyråkrat och medborgare på försäkringskassan* (Arbetsrapport Skriftserie B nr. 23, våren 2001, Centrum för välfärdsforskning, Målardalens Högskola). Hentet fra <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:mdh-5785?tab2=abs&language=en> (lastet ned 16.04.2013)
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Hentet fra:  
[http://www.stanford.edu/~tylers/notes/emotion/Brown\\_Levinson\\_1987\\_Politeness\\_notes\\_Schnoebelen\\_4-29-2011.pdf](http://www.stanford.edu/~tylers/notes/emotion/Brown_Levinson_1987_Politeness_notes_Schnoebelen_4-29-2011.pdf)
- Clark, Herbert H. & Schaefer, Edward F. (1989). Contributing to Discourse i *Cognitive Science* 13, 259-294. Hentet fra:  
<http://www-psych.stanford.edu/~herb/1980s/Clark.Schaefer.89.pdf>
- Drew, Paul & Heritage, John (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Erving Goffman (2012). I Store Norske Leksikon. Hentet fra: [snl.no/Erving\\_Goffman](http://snl.no/Erving_Goffman) (lest 19.04.2013)
- Ford, Cecilia (2008). Meeting organization: openings, turn transitions, and participant alliances. Kap. 4 i C.Ford: *Women speaking up. Getting and using turns in workplace meetings*. London: Palgrave, 53-90.
- Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S

- Hanssen, Eskil (2010). *Dialekter i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Harvey Sacks (2013). I Wikipedia. Hentet fra: [en.wikipedia.org/wiki/Harvey\\_Sacks](http://en.wikipedia.org/wiki/Harvey_Sacks) (lest 19.04.2013)
- Heritage, John & Watson, Rod (1979). Formulations as Conversational Objects, i George Psathas (ed), *Everyday Language*, New York, Irvington Press: 123-162.
- Heritage, John (1997). Conversation analysis and institutional talk: analyzing data, i David Silverman (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage: 161-182.  
[http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications\\_files/SILVERMAN\\_2.pdf](http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications_files/SILVERMAN_2.pdf) (lastet ned 25.03.2013)
- Heritage, John & Clayman, Steven (2010). *Talk in Action. Interactions, Identities, and Institutions*. Wiley-Blackwell
- Herold Garfinkel (2013). I Wikipedia. Hentet fra: [en.wikipedia.org/wiki/Herold\\_Garfinkel](http://en.wikipedia.org/wiki/Herold_Garfinkel) (lest 19.04.2013)
- Hofvendahl, Johan (2006). Risikabla samtaler – en analyse av potensielle farer i skolens kvartals- og utviklingssamtaler. (Doktoravhandling) Linköpings Universitet/Arbetslivsinstitutet: Stockholm  
<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:21706> (lastet ned ...)
- Holten, Ellen Lie (2012). *Med språket som verktøy ved etablering av sosiale relasjoner i en lærer/elevsamtale*. Semesteroppgave RETKOM 4105, Høst 2012.
- Iwarsson, Petter (2007). *Samtaler med barn og ungdommer. Erfarenheter fra arbeidet på BRIS*. Stockholm: Gothia Förlag AB
- Jensen, Per & Ulleberg, Inger (2012). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kjeldsen, Jens E. (2009). *Retorikk i vår tid*. Oslo: Spartacus Forlag AS
- Kjørup, Søren (2008). *Menneskevidenskaberne 1. Humanioras historie og grundproblemer*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Lassen, Liv & Breilid, Nils (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Linell, Per (1990). De institutionaliserede samtalerens elementære former: om møtene mellom professionelle og lekmenn. *Forskning om utdanning*, vol 17, 18-35.
- Linell, Per (2001). *Approaching Dialogue*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Maynard, Douglas W. & Zimmerman, Don H. (1984). Topical talk, ritual and the social organization of relationships. *Social Psychology Quarterly* Vol.47, No.4, 301-316.

- Nielsen, Mie Femø & Nielsen, Søren Beck (2005). *Samtaleanalyse*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation, i *Language* Vol 50/4, 696-735.
- Schegloff, Emanuel A (1991). Reflections on talk and social structure, i Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (red), *Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press, 44-71.
- Sidnell, Jack (2010). *Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell
- Siggstødt, Ann-Cecilie (2012). *Pedagogisk og profesjonell dialog i veiledning om sosial handlingskompetanse. Teoretisk drøfting og empirisk samtaleanalyse av konfrontering i utviklings- og veiledningssamtaler*. Oslo: Reprosentralen, UiO
- Silverman, David (2010). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE Publication Ltd.
- St.melding nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen, Kunnskapsdepartementet  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> (lastet ned 17.04.2013).
- Stubbe, Tore (2006). *Møt dem!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Svare, Helge (2006). *Den gode samtalen*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Svennevig, Jan (1999). Direkte og indirekte selvpresentasjon i samtaler mellom ukjente. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, Årgang 17, 41-58.
- Svennevig, Jan (1999). *Getting Acquainted in Conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Svennevig, Jan (2009). *Språklig samhandling*. Fagernes: Cappelen Damm AS
- Svennevig, Jan (2011). Leadership style in managers' feedback in meetings. In Angouri, Jo & Marra, Meredith (eds.): *Constructing identities at work*. London: Palgrave, 17-39.
- Svennevig (2012). Reformulation of questions with candidate answers, *International Journal of Bilingualism*.
- Syversen, Jørn Stian Lundberg (2011). *Elevsamtalen som dialog. En samtaleanalytisk tilnærming til lærer-elev-konferanser* (Masteroppgave i nordisk didaktikk, ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO), <http://www.duo.uio.no/publ/realfag/2011/126417/Syversen-Master.pdf>
- Tannen, Deborah (2005). *Conversation Style*. New York: Oxford University Press, Inc.
- ten Have, Paul (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.  
<http://www.sociology.ucla.edu/professors/EMANUEL%20A%20SCHEGLOFF/?id=14>



## Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

min oversettelse fra Nielsen og Nielsen (2005)

SYMBOL	TEKSTFORKLARING	BETYDNING
,	komma	fortsettende global intonasjon
.	punktum	avsluttende global intonasjon
?	spørsmålstegn	stigende global intonasjon
<u>trykk</u>	understreking	markert trykk
:	kolon	lydforlengelse
↑	loddrett oppadgående pil	oppadgående lokal intonasjonsbevegelse
↓	loddrett nedadgående pil	nedadgående lokal intonasjonsbevegelse
(.)	punktum i parentes	mikropause i talen, mindre enn 0,2 sek.
(0,7)	tall i parentes	pause, tallet angir pausens lengde i sek.
<langsomt>		uttales langsomt
>hurtig<		uttales hurtig
[	firkantet venstrestilt	samtidig tale begynner
]	firkantet høyrestilt	samtidig tale avslutter
-	bindestrek	ord eller stavelse avbrytes
.h	punktum før h	hørlig innpust
h		hørlig utpust
° svakt °	gradetegn	ytring med lavt volum
HØYT	store bokstaver	ytring med høyt volum
()	tom parentes	noe blir sagt, men uklart hva
((smilende))	dobbel parentes	beskrivende handlinger





## Vedlegg 2: Velkomstbrev fra skolen

Grunne I og II

### Velkommen som elev ved ... videregående skole

Dette brevet sendes til alle som har fått melding om opptak ved ... videregående skole.

Har du svart nei til plass ved ..., kan du se bort fra dette brevet.

Som ny elev er det mye nytt du skal forholde deg til – mennesker, skolens organisering, arbeidsmåter og faglig innhold. Vi har laget et program du skal gjennom de første skoledagene. Vi har lagt spesielt stor vekt på velkomstsamtalen med din kontaktlærer.

#### Program torsdag 18. august

- Velkomstsamtale

Du skal møte til velkomstsamtale torsdag 18. august kl. .... på rom .....

Dette tidspunktet er din oppstart ved ... videregående skole.

- 11.30 Møte med kontaktlærer og klasse
- 12.30 Velkomst og foredrag i gymsalen
- 15.00 Slutt

Møt opp fem minutter før oppsatt samtaletid, så du finner riktig sted i tide.

NB! Hvis du ikke møter til velkomstsamtalen eller til første skoledag, mister du skoleplassen din ved ... videregående skole.

Hvis du er syk, må du gi beskjed til skolen omgående.

#### Program fredag 19. august

- Møt på skolen 11.30
- Bli kjent-opplegg med kontaktlærer

Se ellers skolens hjemmeside for detaljert program de første skoledagene.

Første foreldremøte for Vg1 er torsdag 25. august kl. 18.00.

#### Om velkomstsamtalen

Velkomstsamtalen er første samtale mellom kontaktlærer og elev om skole- og opplæringssituasjonen.

Vi ønsker å ha kontakt med foreldrene så tidlig som mulig og ser gjerne at de deltar i velkomstsamtalen. Resten av programmet er imidlertid ikke relevant for foreldrene.

Før fremmøte skal du fylle ut vedlagte skjemaer (skjema 1 og 2). Du skal levere dem til kontaktlæreren din i velkomstsamtalen. Innholdet i samtalen er underlagt skolens taushetsplikt. Skjemaene og notater fra velkomstsamtalen oppbevares i elevmappen din.

#### Slik finner du fram torsdag 18. august

Når du kommer inn i skolebygningen, ser du en ... resepsjon. Informasjonsplakater og hyggelige skoleverter ved resepsjonen hjelper deg å finne fram.

**Til første skoledag må du ta med:**

- Skrivesaker (papir, penn/blyant)
- Gyldig legitimasjon
- Utfylte skjemaer (skjema 1 og 2, se vedlegg)
- Hengelås til bokskap (kombinasjonslås). Du vil også trenge en hengelås når du benytter gymgarderobene.

**Fotografering**

Det blir tatt bilde av deg til bruk på elevkortet. Kortet gir deg adgang til trimrom, musikkrom, lån av forskjellig utstyr, bokutlån, printere etc.

**Ventetid**

Vær forberedt på at det kan bli noe ventetid i forbindelse med programmet. I ... kan du finne informasjon, møte medelever, elevrepresentanter og voksenpersoner ved skolen eller bare slappe av. Kantinen er åpen hele dagen.

**Utdeling av PC**

Vi skal sørge for at du får PC (Mac på medier og kommunikasjon) så raskt som mulig etter skolestart. Som du sikkert vet legger ... stor vekt på bruk av digitale hjelpemidler. Informasjon om datasikkerhet og læringsplattformen it's learning finner du på vår hjemmeside. Vi ber elever og foreldre gå til toppmenyen under Regler og rutiner: *Personopplysning og IKT-reglement* og gjøre seg kjent med innholdet.

**Kartlegging**

I løpet av de første ukene skal du gjennomføre små digitale kartleggingstester i basisfagene (norsk, engelsk og matematikk). Hensikten er å gi faglærerne et best mulig grunnlag for å kunne tilrettelegge undervisningen.

**...tur**

For å gjøre elevene best mulig kjent med skolen og hvordan vi organiserer oss, arrangerer vi en overnattingstur på ... i begynnelsen av skoleåret (uke 34–36). Der får elevene god anledning til å bli kjent med hverandre. Med rundt 315 nye elever blir det flere turer med cirka 45 deltakere. Turen har to viktige formål: gjøre elevene best mulig kjent med hvordan vi driver skole og gi dem mulighet til å bli kjent med hverandre. Vi reiser direkte fra skolen en ettermiddag og er tilbake rundt skoleslutt dagen etter.

Program blir sendt ut i neste uke. Har du spørsmål om programmet, ta kontakt med skolen.

Timeplanen ligger på skolens hjemmeside. Det er viktig å gjøre oppmerksom på at skoledagen er fra

kl. 08.30 – 16.00, slik at ingen avtaler jobbing eller annen aktivitet i dette tidsrommet.

Timeplanen kan endres gjennom skoleåret.

Vel møtt som elev ved ... videregående skole! Vi gleder oss til å se deg.

Med vennlig hilsen  
rektor

Vedlegg:

1. Skjema om personopplysninger
2. Skjema til velkomstsamtalen

Begge skjemaene skal returneres til skolen torsdag 18. august. Ta også med dette infoskrivet når du kommer.

## Vedlegg 3: Skjema - Til velkomstsamtalen (elevversjon)

### Skjema 1: Til velkomstsamtalen

*Det er ønskelig at elev og foresatte samarbeider om å fylle ut skjemaet. Utfylt skjema tas med til samtalen med kontaktlærer torsdag 18. august eller fredag 19. august.*

Elevens navn: .....

#### 1. Skolen, læring og trivsel

Nevn noen grunner til at du har valgt ..... (Er ..... ditt første valg?)

Er det noen av skolefagene du har spesielle forventninger til, eller gruer deg til?

Hva er årsaken til dette?

Har du forsert løp fra ungdomsskolen? Hvilke(t) fag?

Er det noen arbeidsmåter du liker bedre eller dårligere enn andre arbeidsmåter, og hvordan lærer du best?

Hva synes du er viktig for en god lærer-elev relasjon?

forventer at du møter presis, har med skolesakene dine, deltar i undervisningen og ikke forstyrrer undervisning og medelever. Hvordan passer dette inn i din væremåte?

Hvilke forventninger / motivasjon har du for dette skoleåret ved \_\_\_\_\_ ?

Jobber du på fritiden?

Hva annet bruker du fritiden til?

Hvilke tanker har du rundt yrkes/utdanningsvalg?

#### Fravær

Karakteriser fraværet ditt på forrige skole (Ring rundt riktig svar): **Lavt** **Middels** **Høyt**

Hva er forklaringen hvis ditt tidligere fravær var høyt?

## Vedlegg 4: Forslag til innhold i velkomstsamtalen – kontaktlærerversjonen

### Velkomstsamtalen – kontaktlærerversjonen, Vg1 – august 2012

Her kommer **forslag** til innhold i velkomstsamtalen. Det er viktig at du som kontaktlærer snakker om det du synes er viktig!

**Husk! Samtalen skal vare i 20 minutter.** (Ikke lenger)

**Punkter nedenfor merket med en \* MÅ dere gjennomgå!**

1. Velkommen – lærer presenterer seg (hvilke fag man underviser i osv). Repetere hensikten med samtalen som er:
  - o Trygge/lette overgangen mellom ungdomsskole/videregående
  - o Få informasjon om elevene – tilrettelegginger
  - o Gi informasjon til eleven – berolige/ufarliggjøre
2. Be eleven fortelle litt om seg selv: Kommer fra, reisevei, kjenner du noen andre som skal begynne her, hva trives du med, hva vet du om .....
3. Hvilke tanker har du gjort deg om overgangen fra 10. klasse til videregående skole?
4. Hvilke fag liker du best på skolen?
5. Fortell hvordan du organiserer skolearbeidet ditt?
6. Hvordan lærer du best? Gode/dårlige arbeidsmåter.
7. Hva er godt læringsmiljø for deg?
8. Sjekk skjema 1. Gå gjennom dette skjemaet.
9. Fravær – hvis avkrysning for dette?
10. PC bruk – hva kan du?
11. Er det noe mer du ønsker å fortelle om deg selv?
- \* 12. Har eleven hatt forsert løp på ungdomsskolen?
- \* 13. Info fra kontaktlærer til ny elev
  1. Info om resten av uken.
  2. **NB!** Elevene skal fotograferes **2 ganger!** En gang av ..... for elevkortene, og en gang av ..... for skolekatalog, arkiv osv.
  3. Tilrettelegginger eksamen/ større prøver
  4. PC – bruk. Hva kan du?
  5. Personinfoskjemaet

**NB!** All informasjon dere får inn, legges i navnet elevmappe. På gruppeoversikten krysser dere av for fremmøte. Gruppelisten leveres til .....

**NB!** Skjema med personinformasjon (farget ark) må leveres til ..... etter elevsamtalene.